Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9570323
Centre d'intérêt: 350

Meilleur, Luc.

Liens entre l'expérience, le stress, la supervision et l'épuisement professionnel chez des intervenants oeuvrant auprès d'une clientèle déficiente intellectuellement / Luc Meilleur. -- [Hull?] : L. Meilleur, 1994.

85 [i.e. 99] f. : ill. ; 28 cm.

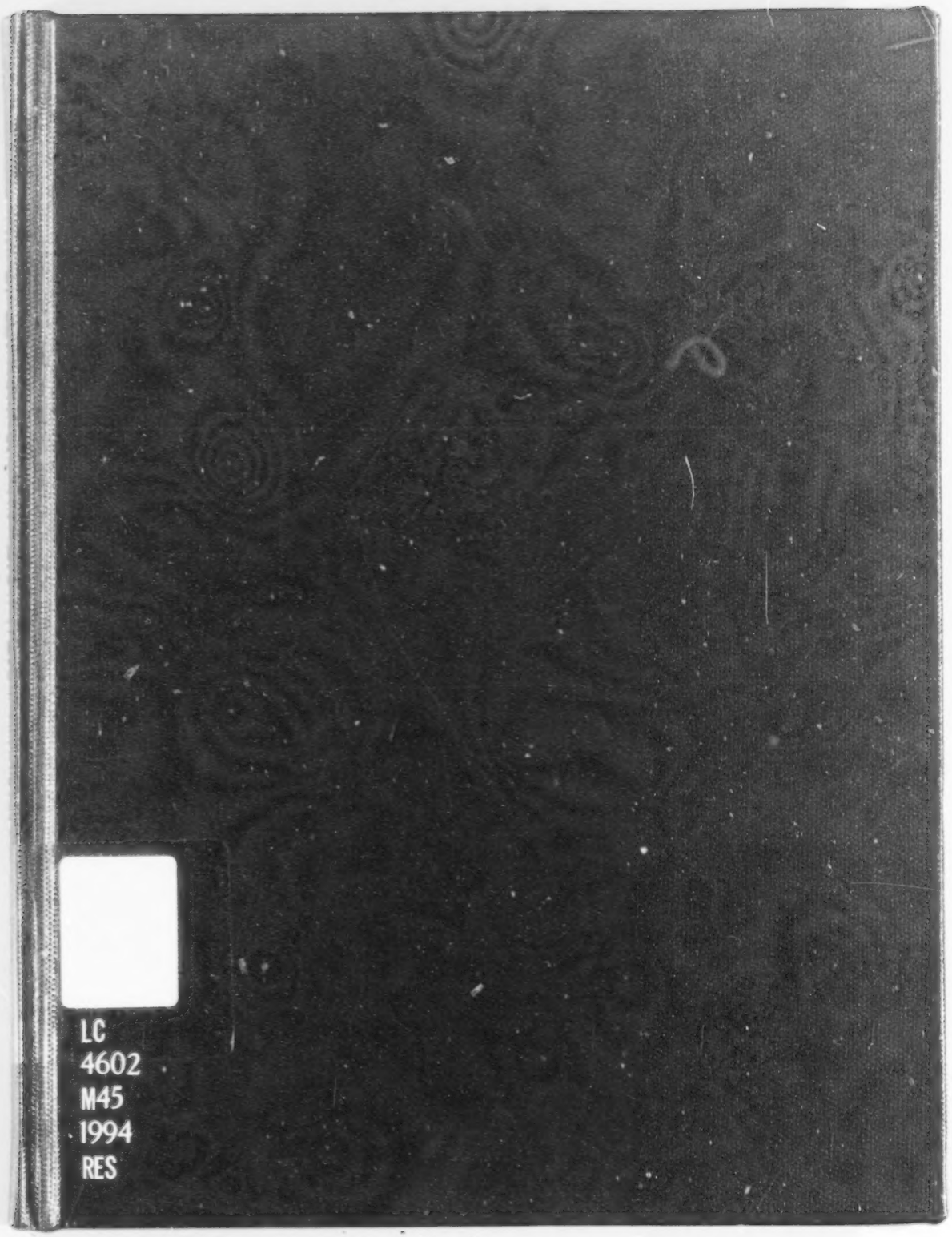
Titre de la couv. Résumé au début du v. "Essai présenté à titre complémentaire aux conditions d'obtention du grade M. Ed.; ... réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de Sherbrooke extensionné à l'Université du Québec à Hull. Université du Québec à Hull [i.e. Université de Sherbrooke], Faculté d'éducation, Maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. 67-77.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Psycho-éducateur * Education spéciale * Déficient intellectuel * Expérience du travail * Stress * Supervision * Epuisement professionnel * Instrument d'évaluation * Questionnaire

Identificateur(s) de sujet: Intervenant psychosocial

Le but de cette recherche est d'étudier la relation entre l'expérience des intervenants, la supervision au travail, le stress, la gestion du stress et l'épuisement professionnel dans le cadre du travail en déficience intellectuelle. L'échantillon comprend 225 intervenants travaillant directement auprès de cette clientèle dans divers milieux d'intervention. Cinq instruments furent utilisés: un questionnaire d'informations démographiques et professionnelles, un inventaire du risque d'épuisement professionnel, deux questionnaires portant sur les sources de stress et la gestion du stress et, enfin, un questionnaire d'évaluation de la supervision. Les résultats indiquent que le lien entre l'épuisement professionnel, le stress et la gestion du stress est médiatisé par l'expérience et le type de milieu dans lequel l'intervenant agit. Instruments dans les annexes.


LC
4602
M45
1994
RES

95 70323
SS

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL
Faculté d'éducation
Maîtrise en éducation

Liens entre l'expérience, le stress, la supervision et l'épuisement professionnel chez des intervenants oeuvrant auprès d'une clientèle déficiente intellectuellement.

Essai présenté à titre complémentaire
aux conditions d'obtention du grade M. Ed.

Cet essai a été réalisé à
l'Université du Québec à Hull
dans le cadre du programme de
Maîtrise en éducation spécialisée de
l'Université de Sherbrooke extensionné
à l'Université du Québec à Hull

Université du Québec à Hull
14 NOV. 1994
Bibliothèque

Août 1994

Luc Meilleur

LC
4602
M45
1994
RES.

RÉSUMÉ

Les intervenants psychosociaux qui dispensent des services d'accompagnement directs aux personnes en difficulté (éducateurs spécialisés, psychoéducateurs, agents de relations humaines, etc.) sont exposés à un fardeau émotif très lourd dans le cadre de leurs activités professionnelles avec relativement peu de support institutionnel pour y faire face. Les exigences particulières de ce type d'emploi nécessitent, de l'avis de plusieurs, des aménagements au plan du support professionnel, en particulier en ce qui a trait à la situation des intervenants qui occupent pendant longtemps le même poste. Le but de cette recherche est d'étudier la relation entre l'expérience des intervenants, la supervision au travail, le stress, la gestion du stress et l'épuisement professionnel dans le cadre du travail en déficience intellectuelle. L'échantillon comprend 225 intervenants (46 hommes et 179 femmes) travaillant directement auprès d'une clientèle déficiente intellectuelle dans divers milieux d'intervention. Cinq instruments furent utilisés dans le cadre de cette recherche: un questionnaire d'informations démographiques et professionnelles, un inventaire du risque d'épuisement professionnel, deux questionnaires portant sur les sources de stress et la gestion du stress, et, enfin, un questionnaire d'évaluation de la supervision. Les résultats indiquent que le lien entre l'épuisement professionnel, le stress et la gestion du stress est médiatisé par l'expérience et le type de milieu dans lequel l'intervenant agit.

TABLE DES MATIERES

Remerciements

Introduction

Partie I: Caractéristiques du travail d'intervenant psycho-social . . . . . p. 1

1.1. Difficultés et risques généraux . . . . . p. 1

1.2. Difficultés et risques pour l'intervenant psycho-social en déficience intellectuelle . . . . . p. 7

1.3. Défis posés aux intervenants psycho-sociaux par la désinstitutionnalisation . . . . . p. 11

1.4. Difficultés posées par le type de milieu . . . p. 15

1.5. Stress et burn-out . . . . . p. 16

1.6. Évolution des besoins du travailleur avec l'expérience . . . . . p. 21

1.7. La supervision professionnelle: "une mesure de support à l'intervenant psycho-social" . . . . . p. 27

1.8. Considérations sur l'intervenant psycho-social oeuvrant en déficience intellectuelle . . . . . p. 31

VOLET EMPIRIQUE

Partie II: Problématique . . . . . p. 34

2.1. État de la question . . . . . p. 34

2.2. Objectif . . . . . p. 35

2.3. Hypothèse . . . . . p. 36

Partie III: Méthodologie . . . . . p. 38

3.1. Sujets . . . . . p. 38

3.2. Instruments . . . . . p. 39

3.3. Déroulement . . . . . p. 42

3.4. Stratégies d'analyse . . . . . p. 42

Partie IV: Résultats . . . . . p. 45

Partie V: Interprétation des résultats . . . . . p. 53

Partie VI: Discussion . . . . . p. 56

Conclusion . . . . . p. 65

Bibliographie . . . . . p. 67

Annexes . . . . . p. 78

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I: Sources majeures de frustration au travail . p. 3

Tableau II: Difficultés et défis posés par l'ensemble des clientèles . . . . . p. 6

Tableau III: Mécanismes de gestion du stress (Sluyter, 1985) 20

Tableau IV: Devis factoriel . . . . . p. 43

Tableau V: Différences entre les groupes sur le facteur expérience . . . . . p. 48

Tableau VI: Différences entre les groupes sur le facteur milieu . . . . . p. 49

Tableau VII: Différences entre les groupes sur les facteurs croisés (expérience et milieu) . . . . . p. 50

Tableau VIII: Matrice d'intercorrélations . . . . . p. 52

LISTE DES FIGURES

Figure I: Risque de quitter l'emploi par les orthopédagogues et les enseignants débutant dans la profession . p. 23

Figure II: Les composantes du cheminement professionel . . . p. 25

LISTE DES ANNEXES

Annexe A: Motifs retenus pour une changement de statut socio-professionnel chez l'éducateur . . . . . p. 78

Annexe B: Cycle de carrière . . . . . p. 79

Annexe C: Instruments d'évaluation . . . . . p. 80

REMERCIEMENTS

Cela fait huit années que je côtoie quotidiennement des gens ayant une déficience intellectuelle. Huit années à partager les angoisses de Marc, à tenter de cerner les réactions de Sandy, à voir cheminer Paul, Julie, Patrick et tous ceux qui font leur place dans la communauté. Alors je me suis mis à penser à moi, à nous, intervenants du quotidien discret. Parfois porteur du faux chapeau de missionnaire des temps modernes, j'ai voulu explorer les préoccupations de l'intervenant d'aujourd'hui, en passant par ses perceptions, ses besoins et ses recours en matière de développement professionnel dans le champ de la déficience intellectuelle.

C'est donc avec un intérêt croissant que j'ai permis à Daniel, Marie, Mario et les autres de croiser le fer avec Bensky, Fimian, Singer et compagnie.

Je dédie le contenu de mon essai aux intervenants et gestionnaires qui ont le souci de regarder autour plutôt qu'en haut.

J'en lègue le contenant à Lise, Monique et Jean-Claude qui ont fourni le charbon à la chaudière de ma locomotive.

Finalement, toute ma reconnaissance à Annie Lamonde pour l'aide technique et à Daniel Pelletier pour son esprit critique et sa juste rigueur méthodologique.

INTRODUCTION

Hervé Sérieyx (avril 1993) évoquait dans le cadre d'un conférence pour la Confédération des Centres D'Accueil de Réadaptation du Québec (avril 1993) la tendance contemporaine à feindre le savoir plutôt que d'avouer notre ignorance. Le champ de l'encadrement professionnel des intervenants oeuvrant en déficience intellectuelle n'y échappe pas. Depuis la fin des années 70 au Québec, il y a eu plusieurs remaniements de politiques et de raffinements de principes à l'égard des services à offrir aux personnes présentant une déficience intellectuelle. Notamment, on peut citer les mouvements de désinstitutionnalisation et d'intégration sociale. Par ailleurs, on s'est peu attardé au vécu des intervenants à travers les bouleversements de services.

A l'échelle québécoise, on exige aujourd'hui de faire plus, de faire mieux mais avec moins. Pour les intervenants oeuvrant en milieu institutionnel, cela signifie l'incertitude quant à l'avenir des services en place. Pour ceux du milieu communautaire, les intervenants expérimentent déjà le stress de la dynamique des milieux, de la réorganisation et de l'adaptation à des situations complexes avec des acteurs diversifiés.

Par mon expérience d'intervenant direct en déficience intellectuelle, il m'a semblé que les balises professionnelles offertes aux intervenants n'étaient encore que les politiques de services à dispenser émises par les établissements, et que l'on ne se préoccupait pas assez de la perception du personnel quant à

l'organisation des services. Cette situation pouvait constituer une source de stress pour les intervenants. J'ai donc avec le temps, développé un intérêt pour le travail d'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle. Ayant côtoyé des collègues expérimentés dans des milieux diversifiés, je me suis interrogé sur l'énergie physique et psychologique à maintenir en cours de profession ainsi que de l'évolution des besoins professionnels.

La première partie de cet essai porte sur les caractéristiques particulières de la profession d'intervenant, et plus précisément, dans le champ de la déficience intellectuelle. Ceci m'a amené à explorer les perspectives de développement professionnel de l'intervenant en fonction de son expérience et du type de milieu de travail en déficience intellectuelle (institutionnel ou communautaire).

A l'égard de mes préoccupations sur le peu de considérations vis-à-vis l'encadrement professionnel des intervenants oeuvrant en déficience intellectuelle, un volet du premier bloc traite les mesures de soutien dispensées à l'intervenant par le biais de la supervision professionnelle.

La deuxième partie, à caractère empirique, rapporte les résultats d'une recherche effectuée sur le rôle préventif de la supervision professionnelle chez des intervenants en déficience intellectuelle. Afin de répondre à mon intérêt relatif à l'évolution des besoins de l'intervenant en cheminement de carrière, j'ai mis en relation les variables expérience et type de milieu versus les sources de stress, la gestion du stress, l'épuisement professionnel et la satisfaction à l'égard de la

supervision professionnelle auprès d'intervenants du milieu institutionnel et communautaire avec des plateaux d'âge variés.

A partir des analyses effectuées, j'effectuerai un retour sur les hypothèses que j'avais émises et sur les perspectives d'application des constats relevés.

Partie I: Caractéristiques du travail d'intervenant psycho-social

1.1. Difficultés et risques généraux

Plusieurs recherches indiquent que le niveau de stress généré par le travail quotidien auprès de personnes en difficulté est élevé, avec comme conséquence une fréquence élevée de burn-out ou d'épuisement professionnel (Cordes et Dougherty, 1993; Fimian, 1984; Shapiro, 1982; Sluyter, 1985; Zabel et Zabel, 1982), et une incidence sur les comportements problématiques de la clientèle (Freudenberger, 1975).

Il y aurait par-ailleurs, un certain profil d'intervenant psycho-social prédisposé au burn-out (Kircaldy, Thome et Thomas, 1989). Les gens correspondant à ce profil manifesteraient notamment beaucoup plus d'insatisfaction envers le milieu de travail et envers leurs collègues. De plus, ils se disent incapables de récupérer psychologiquement et de s'adonner à la pratique d'activités récréatives. Les gens extrovertis seraient plus vulnérables au burn-out parce que plus dépendants d'un soutien externe (Stevens et O'Neill, 1983). Il faut noter que ce profil ne serait pas affecté par le contexte de travail, l'âge ou le genre de l'intervenant mais plutôt par la perception de l'intervenant vis-à-vis la pression de l'emploi ainsi que de l'insatisfaction manifestée (Sterns, Alexander, Barett et Dambrot, 1983).

Si l'on exclut les caractéristiques issues de l'intervenant, on retrouve dans la littérature deux bannières sous lesquelles se

regroupent les difficultés et risques généraux rattachés au travail d'intervenant psycho-social. Ce sont les variables organisationnelles et celles reliées aux clients.

1.1.1. Variables organisationnelles

Les variables organisationnelles sont relatives aux structures physiques et techniques qui englobent les composantes d'un milieu de travail (lieux physiques, politiques organisationnelles, programmation, etc.). Selon Cherniss et Egnatios (1978), il y a six sources majeures de frustration et d'aliénation au travail (tableau I). On sait par-ailleurs que ces problèmes ont une incidence sur le stress et le burn-out de par l'impact sur la motivation de l'intervenant insatisfait de ses conditions de travail.

Tableau I: Sources majeures de frustration au travail.

PROBLÈMES	CONSÉQUENCES POSSIBLES
- sentiment d'inadéquacité dans plusieurs activités et spécialement celles où les employés sont peu formés et supervisés.	- désinvestissement envers la clientèle. - taux d'absentéisme élevé. - roulement de personnel.
- manque de feed-back direct et immédiat concernant les résultats d'activités de travail.	- baisse du sentiment d'accomplissement personnel. - détérioration du lien de confiance entre le personnel et l'administration.
- bureaucratie excessive que l'on retrouve notamment en milieu communautaire (statistiques mensuelles, autorisations inter-établissements, budgets des clients, etc.).	- sentiment d'exercer des fonctions pour lesquelles l'intervenant psysho-social n'est pas formé.
- conflits de rôle.	- niveau de conflits élevé entre le personnel et la direction.
- objectifs pauvrement définis.	- niveau de conflits élevé entre le personnel et la direction.
- changements fréquents de procédures administratives.	- niveau de conflits élevé entre le personnel et la direction.

Les intervenants psycho-sociaux sont habituellement situés au bas de la pyramide organisationnelle des établissements de services sociaux. Il existe une certaine tendance à considérer ces intervenants comme les exécutants de programme conçus par des professionnels de plus haut niveau (Pelletier, Coutu, Lamonde, 1994). A l'inverse, ils peuvent être laissés à eux-mêmes, avec un encadrement flou et avec peu de moyens techniques. On sait pourtant que les intervenants directs assument des responsabilités importantes vis-à-vis la clientèle et qu'ils ont une influence considérable sur l'application des programmes d'intervention (Tessier, Blais et Dion, 1991). Le fait d'avoir des responsabilités ne signifie pas nécessairement une obtention formelle de pouvoir mais bien souvent l'auto-attribution de faux mandats. Or, il s'avère que le stress est généré en partie par le fait d'avoir beaucoup de responsabilités mais peu de pouvoir dans une organisation (Macbride, 1983).

L'absence de pouvoir formel provoquerait une insatisfaction chronique chez l'intervenant direct.

Se greffe à ce contexte d'intervention, la nature même du travail de l'intervenant psycho-social, c'est-à-dire le répertoire des problématiques en présence. Nous verrons que certaines caractéristiques de la clientèle constituent parfois des sources de stress intenses bien que dans la littérature recensée, cette variable soit souvent reliée aux lacunes de l'organisation du milieu de travail.

1.1.2. Variables reliées aux clients

On assimile parfois les difficultés d'intervention vis-à-vis un client à nos propres appréhensions, à un sentiment d'incompétence et même de frustration face aux obstacles. Cependant, il faut savoir que l'interaction sur une base quotidienne avec des gens qui manifestent un potentiel d'agressivité, de désordres fonctionnels et structuraux a un impact significatif sur notre propre santé mentale. On retrouve au tableau II un certain nombre de difficultés posées par les clients ainsi que les défis encourus par les intervenants à cet égard.

Tableau II: Difficultés et défis posés par l'ensemble des clientèles.

DIFFICULTÉS	DÉFIS
- situations de crise à haute intensité.	- désamorcer l'individu tout en conservant le contrôle de ses émotions.
- agressions verbales, physiques et psychologiques répétées envers l'intervenant.	- utiliser des mécanismes d'intervention qui n'engagent pas ultérieurement de rapports de force chronicisés.
- agressions verbales, physiques et psychologiques répétées envers d'autres clients.	- éviter la stigmatisation des clients agresseurs. - interventions préventives.
- effet de contagion dans le groupe.	- connaissance des leviers d'intervention. - conserver un contrôle efficace de soi.
- la composition du groupe (Bensky et al., 1980; Crane et Iwanicki, 1986.)	- éviter les pairages dysharmonieux.
- le niveau d'habiletés du client (Fimian, Pierson et McHardy, 1986; Johnson et al., 1982).	- créer des conditions de vie facilitantes. - susciter l'adoption de conduites adaptées.

L'intensité et la régularité des problèmes d'inadaptation de la clientèle combinées à des conditions de travail inadéquates forcent parfois l'intervenant psycho-social à vivre dans un climat de travail à l'intérieur duquel il s'avère difficile de récupérer psychologiquement en un court délai. Plusieurs études se sont d'ailleurs attardées à la qualité de vie au travail et qui appuient la présence significative de stress et de burn-out dans les professions d'aide (Kilburg, Kaslow et Vandenbos, 1988; Shapiro, 1982; Wessels, 1989). Cependant, peu d'études portent sur l'encadrement spécifique du travail des intervenants en déficience intellectuelle (Pelletier et Coutu, 1993). Par expérience personnelle et à travers les lectures effectuées, j'ai pourtant relevé certaines difficultés et certains risques clairement posés par le travail d'intervenant en déficience intellectuelle. Ces constats ont à mon avis des incidences notables sur le stress et l'épuisement professionnel.

1.2. Difficultés et risques pour l'intervenant psycho-social en déficience intellectuelle

On souligne dans la littérature que la profession d'orthopédagogue offre moins de sources de stress et d'épuisement professionnel que les enseignants avec la clientèle commune qui est la déficience intellectuelle (Fimian, 1983; Zabel et Zabel, 1982). A cet effet, on affirme que les orthopédagogues passent moins

d'heures en contact direct avec la clientèle et que les ratios clients-intervenants sont moins élevés. Je préciserais cependant que certains milieux d'interventions hors du milieu scolaire (centre de réadaptation, foyer de groupe, milieux de loisirs, etc.) nécessitent un temps de présence fort comparable à celui des enseignants en milieu scolaire. De plus, d'un milieu de vie à l'autre, la clientèle déficiente intellectuelle manifeste certains patrons comportementaux similaires et conserve des caractéristiques communes dont nous traiterons incessamment.

D'abord, on soulève le fait que la déficience intellectuelle demeure un champ de la psychopathologie comportant plusieurs incertitudes (Lemay cité par Ionescu, 1987). Bien que l'on dissocie maintenant déficience mentale et trouble mental, certains pièges demeurent dans les chevauchements, les contre-effets et les tentatives de dissociation des champs de psychopathologie.

La spécialisation contemporaine des champs d'étude rattachés de près ou de loin à la déficience intellectuelle (physiothérapie, orthophonie, psycho-éducation, etc.) consiste en soi en un vaste défi pour chaque intervenant qui côtoie la clientèle. La vaste gamme étiologique de la déficience intellectuelle et de nombreux diagnostics entrecoupés nécessitent un positionnement éclairé de tous et chacun.

De façon plus spécifique, les défis posés par la déficience intellectuelle ont un impact potentiel sur l'énergie requise par l'intervenant psycho-social. Il y a entre autres les capacités de généralisation parfois limitées chez la personne déficiente

intellectuelle, le développement d'habiletés variées dans un lot de situations divergentes (Labbé et Ouellet, 1986), et la lourdeur même du handicap intellectuel qui exige des aménagements d'intervention particuliers (Lord et Pedlar, 1991). Par ailleurs, on souligne que l'aspect des désordres comportementaux constitue un défi quotidien imposant (Eyman, Borthwick et Miller, 1981; Hill et Bruininks, 1984). Les phénomènes d'agression envers soi et autrui ont été cités précédemment dans les risques attribués à l'ensemble des clientèles. On doit cependant nuancer certains éléments à l'égard de la clientèle déficiente intellectuelle. D'une part, l'agressivité de destruction ou d'auto-destruction ne constitue pas l'apanage de l'ensemble de la clientèle, d'autre part, le défi de l'intervenant face à l'agressivité et l'auto-mutilation de la personne déficiente intellectuelle est complexe. Premièrement, les mouvements de désorganisation peuvent être issus de limitations cognitives obstruant la compréhension de phénomènes. L'intervenant direct a donc à composer avec des situations de crise à haute intensité et avec parfois des capacités de raisonnement limitées de la personne déficiente intellectuelle. Les frustrations vécues par la clientèle nécessitent bien souvent un long processus de relation d'aide centré sur la confiance en l'intervenant et sur la répétition de consignes claires et bien vulgarisées. Deuxièmement, l'utilisation de comportements agressifs et auto-mutilatoires est parfois issue de troubles associés à la déficience intellectuelle (déficits sensoriels, troubles neurologiques, etc.). Par contre, il est possible de tomber dans le piège de la manipulation

comportementale. A travers mon expérience de psycho-éducateur, j'ai pu observer des situations de crise où les patrons de désorganisation n'étaient liés qu'à des maniérismes acquis par le succès de l'effet escompté. Il s'avère donc parfois difficile de décortiquer les situations, cerner le malaise et intervenir à la fois selon une juste perspective des éléments en présence.

L'atteinte de plusieurs sphères développementales chez la personne déficiente intellectuelle évoque bien souvent un passé médical chargé. On peut difficilement toujours mesurer l'impact des traitements reçus et l'efficacité des modes d'intervention actuels. Il faut sur ce point ajouter que les exigences du travail de réadaptation auprès de la clientèle déficiente intellectuellement doivent considérer les antécédents de la personne. Il ne s'agit pas de mettre en place des conditions favorisant l'acquisition ou le développement de nouvelles conduites. On se doit de mettre en oeuvre des stratégies visant à éliminer les patterns inadaptés. On considère parfois l'adulte déficiente intellectuel à un âge mental qui ferait de lui un enfant dans un corps d'homme. Pourtant, il possède un bagage expérientiel qui couvre l'âge chronologique qu'il détient. On doit donc tenir compte de certaines réalités qui ont constitué des obstacles à son épanouissement à l'enfance, à l'adolescence et à l'âge adulte. Pour ne citer que quelques exemples; son vécu en milieu scolaire, les relations avec les pairs, sa situation sociale dans le quartier, etc. On peut ajouter que la complexité des causes exigeant le déploiement d'une multitude d'intervenants nécessite un

esprit de cohésion important. Par ailleurs, je crois que les défis prennent des couleurs différentes lorsque les champs d'application sont orchestrés dans différents sites d'intervention (institutionnel et communautaire).

La tendance actuelle du ministère de la santé et des services sociaux lorgne vers le retour en communauté de la clientèle institutionnalisée. Nous aborderons donc l'aspect du travail et ses défis pour les intervenants en déficience intellectuelle dans un cadre de désinstitutionnalisation.

1.3. Défis posés aux intervenants psycho-sociaux par la désinstitutionnalisation

Au Québec, le mouvement de désinstitutionnalisation a pris de l'ampleur à la fin des années 70. La loi 9 sur l'exercice des droits des personnes handicapées (23 juin 1978) précise alors quatre objectifs jetant les bases du respect des droits de la personne déficiente intellectuelle (MSSSQ, 1978);

- l'autonomie des personnes;
- le maintien et le développement des potentialités individuelles;
- l'accessibilité aux ressources communautaires et à la

société en général;

- la prise en charge progressive par l'état des coûts engendrés par le handicap.

En se positionnant sur l'état actuel du système de santé et de services sociaux au Québec, on peut identifier deux axes; celui des besoins actuels et celui des conditions pratiques de réalisation.

D'une part, au plan des besoins, il y a l'accueil des gens qui sont en attente d'être désinstitutionnalisés. C'est-à-dire de leur assurer une qualité de vie en milieu communautaire au moins équitable à ce qu'ils ont vécu en milieu institutionnel.

Et puis, il y a les personnes déficientes intellectuelles qui vivent depuis toujours avec l'appui des ressources de la communauté.

Sur le plan des conditions pratiques de réalisation, une insécurité chronique règne actuellement vis-à-vis l'État Providence qui se soustrait peu à peu de ses engagements financiers dans le réseau de la santé et des services sociaux.

On craint que les efforts d'intégration de la clientèle déficiente intellectuelle ne soient à nouveau contrés par le narcissisme qui sévit en temps de crise économique. On conserve en général des attitudes sociales positives à l'égard des aspects généraux concernant la déficience intellectuelle (Guskin, 1977;

Kimbrell et Luckey, 1964; Latimer, 1970). Par contre, ces mêmes répondants sont moins entichés lorsque les mesures d'intégration sociale rapprochent les personnes déficientes intellectuelles de l'espace personnel des répondants (Kastner, Reppuci et Pezzoli, 1978).

Pour les intervenants psycho-sociaux, les mouvements de désinstitutionnalisation et d'intégration sociale représentent des défis de taille. D'abord parce que toute décentralisation provoque de l'insécurité et un sentiment de perte de contrôle temporaire. S'ajoutent à cela les tensions découlant de la gestion des troubles de comportement et d'adaptation dans des endroits publics, la préparation de la personne déficiente intellectuelle à utiliser les ressources de la communauté, et l'adaptation comme intervenant à certains groupes de clients non homogènes en termes de profil comportemental, médical et cognitif.

Cheminer en milieu communautaire, c'est aussi développer une vision globale des systèmes familiaux et extra familiaux entourant la clientèle (Krauss, Seltzer et Goodman, 1992; Suelzle et Keenan, 1981; Turnbull, Summers et Brotherson, 1986).

L'intervenant communautaire doit être attentif aux éléments qui constituent la structure familiale: les caractéristiques des membres (taille de la famille, rang de la personne déficiente intellectuelle dans la fratrie, etc) et les styles culturel et idéologique qui soutiennent un système de valeurs familiales avec

lequel l'intervenant doit négocier.

Ce même intervenant doit de plus être éveillé aux interactions familiales, à la cohésion, à l'adaptation à de nouvelles situations et de maintenir un réseau de communication efficace. Selon la perspective institutionnelle traditionnelle, les modes d'intervention étaient issus de l'approche médicale, centrée sur la psychopathologie et sur les manifestations symptomatiques de l'individu. Avec l'avènement de la désinstitutionnalisation, les cadres d'application thérapeutiques se sont modifiés. L'individu qui retourne en milieu familial intègre le rythme de la famille et une tendance réciproque s'opère. L'intervenant doit donc agir à partir d'une vision cyclique des étapes de vie de la personne déficiente intellectuelle et de son écosystème familial. A travers les changements structuraux et fonctionnels de la famille, l'intervenant aura à se délimiter des fonctions qui ne se substituent plus à celles du réseau de la personne déficiente intellectuelle. Il devra plutôt tenter de réduire l'écart entre les perceptions et forces du système versus les besoins et réalités de l'individu en difficulté. C'est une mise à l'épreuve constante de la crédibilité de l'intervenant.

C'est donc dire que les mouvements d'intégration sociale de la clientèle déficiente intellectuelle ont modifié le rôle des intervenants. Nous nous penchons d'ailleurs sur la spécificité des milieux et de leurs attributs.

1.4. Difficultés posées par le type de milieu

Dans le cadre du travail de l'intervenant psycho-social en déficience intellectuelle, on connaît deux grands types de milieu; le milieu institutionnel et le milieu communautaire.

Le premier consiste en des unités d'hébergement et de réadaptation regroupées sous le toit d'un même établissement.

Le second comprend les foyers de groupe et résidences communautaires, les appartements supervisés, les ateliers et plateaux de travail ainsi que les mesures de support dispensées aux familles naturelles ainsi qu'aux ressources de type familial.

On s'entend sur le fait qu'à la base, la finalité des intervenants des deux groupes est d'assurer la meilleure qualité de vie possible aux clients dans des contextes d'expérimentation différents avec des partenaires différents.

Une étude comparative entre les deux milieux susmentionnés selon deux clientèles (délinquance juvénile et déficience intellectuelle) révèle que le milieu le plus à propension de stress s'avère le milieu résidentiel avec une clientèle déficiente intellectuelle (Pelletier, Coutu, et Lamonde, 1994). Les facteurs attribués au stress sont; la lourdeur de certains handicaps en ce milieu, un environnement de travail plus désorganisé ainsi qu'un soutien social moindre. C'est effectivement un milieu où l'intervenant est souvent seul en présence avec trois ou quatre résidents et ayant peu d'opportunités d'échanger en situation

d'intervention avec des collègues de travail.

Mes propos précédents illustrent les difficultés relatives au travail d'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle à travers les composantes du milieu, du client et dans une certaine mesure, de la perception de l'intervenant vis-à-vis ces facteurs. Nous allons donc aux points suivants traiter des conséquences possibles reliées aux implications du travail en déficience intellectuelle ainsi qu'aux besoins et recours de l'intervenant direct.

1.5. Stress et burn-out

Selon Maslach (1978), le stress des intervenants psycho-sociaux découle du contact prolongé avec des personnes qui éprouvent des problèmes importants. Ce stress peut mener jusqu'au burn-out. Pelletier et Coutu (1993) en font état, mentionnant les qualificatifs variés d'épuisement professionnel, de dépression situationnelle ou de dépression avec inhibition au travail. Bien que l'état d'épuisement professionnel offre à ce moment des frontières diagnostiques encore assez floues, on peut tout de même en mesurer des impacts tangibles.

Certains auteurs ont pris soin de préciser les notions de stress et de burn-out. Le stress étant:

> "une condition dynamique dans laquelle l'individu est confronté à une opportunité, une contrainte, une demande d'être - d'avoir - de faire et dont la résolution est perçue comme insécurisante en raison de l'importance accordée aux résultats."
>
> (Mc Grath, 1976, p. 1352)

Les recherches sur le burn-out ont d'ailleurs débuté avec des travaux sur les émotions, les stimulateurs et la façon de gérer ces éléments de stress (Maslach et Jackson, 1984). De ces recherches ont découlé la notion de stress nuisible à l'emploi donnant ensuite une définition établie du burn-out:

> "C'est un type de stress, une réponse affective chronique à des conditions de travail stressantes qui caractérisent un haut niveau de contacts interpersonnels"
>
> (Ganster et Schaubroeck, 1991, p. 239)

Maslach et Jackson (1986) ont apporté des précisions notables sur le burn-out par le biais de trois composantes essentielles à son identification:

- **l'épuisement émotionnel:** caractérisé par un manque d'énergie, des sentiments de tension, de frustration et un désintérêt à se rendre au milieu de travail.

- **la dépersonnalisation:** tendance à considérer les clients comme des objets, provoquant un détachement envers eux, vis-à-vis les collègues et le milieu.

- **une baisse du sentiment d'accomplissement personnel:** tendance à s'évaluer négativement, d'avoir un sentiment de régression professionnelle.

Cherniss (1980) et Schuler (1980) font ressortir des considérations intéressantes sur le burn-out. Il n'y a pas que les conditions de travail qui sont facteurs de stress mais surtout l'écart entre ces conditions de travail et les attentes du travailleur. Des attentes à l'égard de la profession, de l'établissement et de sa propre efficacité au sein de son milieu de travail.

Les perceptions vis-à-vis les attentes professionnelles et personnelles seraient selon Stevens et O'Neill (1983) modulées par l'âge des intervenants. Les employés plus âgés ajusteraient mieux leurs attentes avec la réalité du milieu et seraient moins vulnérables au burn-out. En d'autres termes, l'adaptation à des attentes plus conformes à la réalité du milieu constituerait une façon de gérer le stress relié au travail. Nous avons vu précédemment que l'individu en soi possède certains traits qui constituent des facteurs de protection au stress et au burn-out. Nous verrons en plus comment l'intervenant peut utiliser des stratégies visant à contrer le stress.

Le stress en milieu de travail ne découle pas que des sources qui sont potentiellement des déclencheurs mais aussi de par leur fréquence et leur intensité. Cette exposition perpétuelle dans des contextes à risque amènent au burn-out (Maslach et Jackson, 1986; Wolpin, Burke et Greenglass, 1991). Afin de maintenir un niveau de motivation approprié en milieu de travail, l'intervenant utilisera ou non des stratégies diversifiées de gestion du stress (voir tableau III).

Tableau III: Mécanismes de gestion du stress (Sluyter, 1985).

[illegible]	[illegible]
direct / actif	- confronter la source - changer la source - attitude positive
indirect / actif	- parler de la source - auro-correction - autres activités
direct / passif	- ignorer la source - éviter la source - quitter la source
indirect / passif	- éprouver des malaises - utilisation d'alcool/ drogues - s'effondrer émotivement/ physiquement

Il n'y a pas dans la littérature d'études portant spécifiquement sur la gestion du stress des intervenants psycho-sociaux oeuvrant en déficience intellectuelle mais plutôt des constats sur l'effet de l'expérience sur la réduction de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation (Zabel et Zabel, 1982). Entre autres, le bagage expérientiel de l'intervenant lui servirait à mieux gérer les troubles de comportement en milieu de travail et donc d'éliminer les stresseurs à la source.

D'autre part, on s'est peu attardé jusqu'à ce jour sur l'évolution des besoins de l'intervenant en profession d'aide et de façon plus spécifique, dans le champ de la déficience intellectuelle. Mon intérêt porte sur les perceptions de l'intervenant à l'égard de ses besoins évoluant avec l'expérience et selon les variantes du milieu de travail.

1.6. Évolution des besoins du travailleur avec l'expérience

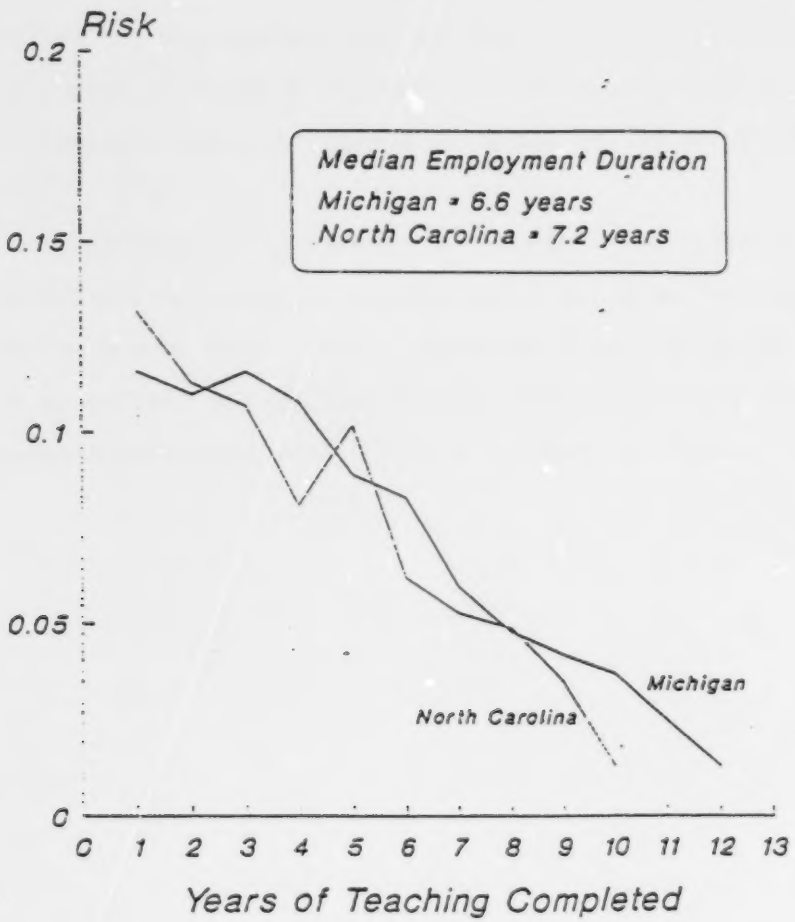
Certaines questions se posent à l'égard de la profession d'intervenant psycho-social. Combien de temps les gens demeurent-ils éducateurs? Pourquoi laissent-ils le domaine? Quels sont les facteurs incitatifs à quitter le milieu d'intervention?

Il semble que la stabilité à l'emploi fasse l'objet d'un cycle où l'offre et la demande modulent des opportunités de mobilité plus ou moins grandes à l'intérieur de la profession (Singer, 1992).

Les ouvertures de poste étaient nombreuses au Québec au début des années 80, suite à la communautarisation des services et que le réseau était bien supporté par l'état. L'instabilité présente au niveau des services sociaux a à mon avis, une influence considérable sur le peu de circulation dans le réseau.

Tout de même, Singer (1992) dans un récent article avance que le facteur du nombre d'années d'expérience aurait une incidence sur la stabilité à l'emploi des orthopédagogues. Ainsi, à la figure I, on peut voir que dans les premières années de pratique, la propension à quitter le milieu est plus forte et qu'elle se stabilise aux environs de 6,6 à 7,2 années de service.

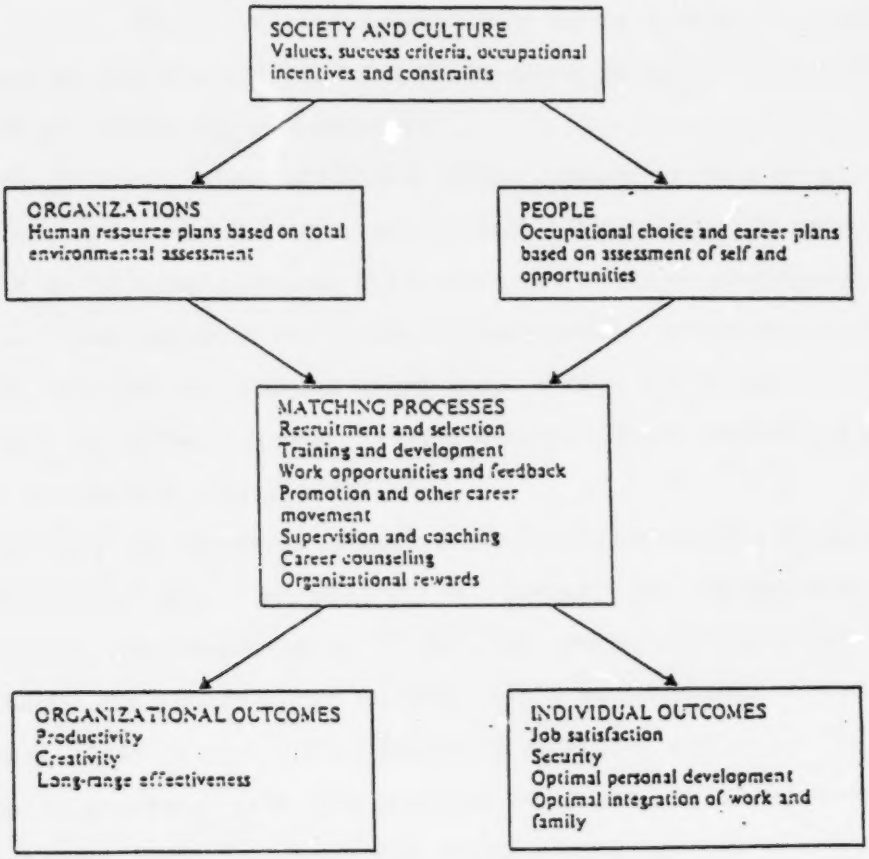
Figure I: Risque de quitter l'emploi par les orthopédagogues et enseignants débutant dans la profession (Singer, 1992).



Pour les intervenants en poste qui manifestent le désir de changer de statut professionnel, Saulnier et Grégoire (1990) ont abordé les motifs retenus par les intervenants (annexe A). Le motif central serait le désir de transmettre ses connaissances et son expérience de façon implicite dont par la supervision professionnelle. Il est suggéré par ailleurs que la supervision professionnelle est un moyen de maintenir l'intérêt au travail des intervenants psycho-sociaux à travers le cycle de vie au travail (Dionne, 1991).

Nous l'avons évoqué précédemment, la motivation du travailleur à l'emploi n'est pas dissociée de la perception qu'il se fait de la qualité globale de son vécu. Comme illustrée à la figure II, la satisfaction au travail est en lien direct avec l'optimisation de son développement personnel dans d'autres sphères de vécu.

Figure II: Les composantes du cheminement professionnel (Schein, 1978).



"*Il n'y a pas de trajet sans projet*" citait Boutinet (1989). Selon lui, le travailleur, vit perpétuellement l'antagonisme de la poussée vers l'expansion (développement professionnel) et de l'orientation vers l'anéantissement (fin de carrière). D'autre part, que se passe t'-il dans les perceptions du travailleur entre le début et la fin de sa carrière?

Schein (1978) s'est attardé à l'encadrement du vécu en milieu de travail à travers un cycle de carrière (annexe B). L'individu requiert à différents stades des mesures de soutien professionnel adaptées à son âge et à son niveau d'expérience. D'autres auteurs se sont souciés du soutien reçu hors milieu de travail comme réducteur de stress (Crane, 1981; Keller, 1975; Schwab, 1981; Digham, Barrera et West, 1986).

A l'inverse, certains auteurs préconisent la gestion du stress à l'intérieur même du milieu de travail et favorisent la supervision professionnelle comme un moyen d'augmenter la performance des intervenants (Cooper, 1989; David-Sacks, Jayaratne et Chess, 1985; Dionne, 1991; Martin et McBride, 1987).

On a pourtant très peu exploré le sujet de l'encadrement professionnel dans le champ des intervenants psycho-sociaux en déficience intellectuelle.

1.7. La supervision professionnelle: "mesure de soutien à l'intervenant psycho-social"

Le travail d'intervenant en profession d'aide est émotivement exigeant et les erreurs commises peuvent être lourdes de conséquences (Stevens et O'Neill, 1983). On souligne que la stabilité du personnel est liée à la qualité des services (Cherniss et Egnatios) mais il ne faut pas se leurrer. J'ai évoqué antérieurement le peu d'opportunités de mobilité professionnelle chez les intervenants psycho-sociaux au cours des récentes années. On ne peut d'ailleurs pas affirmer que les employés sont nécessairement plus satisfaits parce que le taux de roulement de personnel est moins élevé.

Quant aux besoins du personnel oeuvrant en déficience intellectuelle, les positions sont claires. C'est un milieu pauvre en soutien (Goldman et Manburg, 1985), peu formé en certains milieux pour gérer les troubles de comportement (George et Baumester, 1981) et offrant peu d'opportunités d'échanges entre les intervenants (Youngs, 1978).

Au plan du soutien professionnel, la littérature abonde sur la supervision de psycho-thérapeutes en formation mais n'offrant rien de précis sur le cycle de carrière des intervenants oeuvrant en déficience intellectuelle. Nous ne pouvons donc jusqu'à maintenant nous inspirer que de ce qu'offrent de façon élargie les concepts entourant la supervision professionnelle.

1.7.1. Modèles et styles de supervision

Au départ, la supervision professionnelle couvre l'ensemble des activités d'organisation, d'information, de soutien et de contrôle, destiné au personnel d'un établissement (Dionne, 1991).

Dans la littérature, on retrouve essentiellement trois modèles de supervision: la supervision classique, inter-collègues et d'équipe (Goldman et Manburg, 1985).

a) supervision classique: celle ou un supérieur offre ses services à un ou plusieurs supervisés.

b) supervision inter-collègues: utilise des pairs au travail ayant généralement plus d'expérience ou des habiletés spécifiques.

c) supervision de l'équipe: combine les deux approches précédentes.

Cherniss et Egnatios (1978) offrent une classification des styles de supervision professionnelle: le style "laissez-faire", le style confrontant et finalement celui d'orientation professionnelle.

Le premier adopte une méthode très passive où les rares interventions du superviseur n'ont pas de cadre précis. Le style confrontant, à l'opposé, est mis sur le détail dans les sphères où l'intervenant performe mais où il n'a cependant que très peu d'autonomie dans le processus. Finalement, le style d'orientation professionnelle favorise des rencontres ponctuelles ou planifiées au gré des questionnement de part et d'autre du superviseur et du supervisé sur les exigences de l'environnement de travail.

1.7.2. Fonctions de la supervision

La supervision professionnelle a essentiellement trois fonctions: administrative, de soutien et de formation (Kadushin, 1976).

La fonction administrative comme son nom l'indique est axée sur le contrôle de la performance par une clarification des attentes de l'établissement, de la planification, de la transmission d'informations relatives aux tâches ainsi que sur l'évolution du rendement.

La fonction de soutien s'attarde plus au contenu émotif du travail et engage des procédures de résolution de situations conflictuelles.

Finalement, l'aspect formation a trait à l'ensemble des mécanismes d'enseignement et d'apports techniques assurant la maîtrise des pratiques de travail.

Comme énoncé précédemment, il y a peu de publications sur le champ de la supervision professionnelle offerte aux intervenants oeuvrant en déficience intellectuelle. Les constats effectués sur les intervenants en psychothérapie et en travail social (Harkness et Hensley, 1991; Kivlighan, Angelone et Swafford, 1991) ont démontré que la supervision est un outil contribuant à la réduction du stress et du burn-out. Par-contre, certains auteurs ont démontré que l'insatisfaction à l'égard de la supervision était positivement reliée à la fréquence et l'intensité de la dépersonnalisation (Davis, Savick, Cooley et Firth, 1989). Dans un contexte de supervision, il y a des éléments qui favorisent une perception positive du supervisé à l'égard de son encadrement. Notamment, des affinités théoriques avec le superviseur (Kennard et al., 1987; Putney, Worthington et McCullough, 1992), la composition de la dyade superviseur-supervisé (Nelson et Holloway, 1990), le mode d'évaluation (Knoff, 1985) et le respect des attentes de réalisation (Worthington, Everett et Stern, 1985).

Concernant la variable de l'âge de l'intervenant psycho-social, on ne trouve d'incidence qu'en fonction du modèle de supervision en cours de cheminement professionnel. Les intervenants plus jeunes et moins expérimentés favoriseraient un encadrement plus classique (Gaoni et Neumann, 1974) alors que les intervenants en milieu de carrière favoriseraient un type de supervision par les collègues (Bergsgaard, 1989; O'Driscoll et Schubert, 1988)

1.8. Considérations sur l'intervenant psycho-social oeuvrant en déficience intellectuelle

La progression du mouvement de désinstitutionnalisation en déficience intellectuelle a transformé les rôles de l'intervenant psycho-social. D'abord, il doit agir en partenariat avec le réseau naturel du client, puis avec l'ensemble des réseau des services communautaires. Il devient à la fois consultant, orienteur, médiateur et catalyseur de décisions. Consultant auprès de parents qui ne saisissent pas certaines composantes de la déficience intellectuelle ou qui ne maîtrisent pas certaines habiletés d'intervention.

Au coeur des différents réseaux de services pour la déficience intellectuelle, l'intervenant psycho-social est en mesure d'orienter les clients, les parents ou tout autre requérant vers les ressources appropriées. Cette connaissance des réseaux lui permet par ailleurs d'assûmer en certains cas un rôle de médiateur entre les forces et limites de la personne déficiente intellectuellement et la réalité des systèmes de services. Notamment en milieu scolaire où l'intervenant psycho-social est impliqué dans le processus d'intégration physique et sociale de la clientèle.

Finalement, son rôle de catalyseur de décisions passe bien souvent par celui d'un être qui déséquilibre un système, qui remet

en question l'immobilisme des référants de la personne déficiente intellectuellement. A travers la défense des droits et du respect du potentiel de la clientèle, l'intervenant psycho-social contribue au dynamisme d'un plan de services dédié à la personne déficiente intellectuellement.

Lien direct entre l'administration qu'il représente et la clientèle qu'il dessert, il va sans dire que l'autonomie et la concertation sont deux éléments centraux de ses actions quotiennes.

Encore faut-il que le réseau de services sociaux donne aux intervenants directs cette marge de manoeuvre et assure une transparence visant la coopération. Le mouvement de désinstitutionnalisation de la déficience intellectuelle à l'échelle québécoise possède encore sa peinture fraîche; l'atteinte de ses objectifs est lié en partie à la crédibilité de ceux et celles qui en font la démonstration.

En référence aux propos de Pelletier, Coutu et Lamonde (1994) sur la perception du statut de l'intervenant psycho-social, dans quelle mesure le soutien professionnel leur est-il apporté en fonction de l'importance qu'on leur accorde, mais aussi par le biais de leurs réels besoins? Quels sont par ailleurs les moyens usuels pour contrer le stress des intervenants psycho-sociaux et l'impact du soutien offert en milieu de travail?

Nonobstant les études réalisées sur le cycle normal de vie au travail, on ne retrouve pas de données sur l'impact du stress en fonction de l'expérience de l'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle.

VOLET EMPIRIQUE

Partie II: Problématique

2.1. État de la question

Il est connu que les professions d'aide exigent beaucoup sur le plan émotif et que les intervenants sont à risque élevé d'épuisement professionnel.

De façon plus spécifique, les intervenants oeuvrant en déficience intellectuelle sont souvent peu supportés professionnellement et ont un niveau moindre d'opportunités d'échanges avec leurs collègues de travail. D'autre part, on sait que les intervenants de ce champ de spécialisation passent beaucoup de temps en contact direct avec les clients mais très peu pour la préparation individuelle.

La complexité de la déficience intellectuelle et de la pratique dans des contextes diversifiés d'intervention exigent une souplesse acrobatique des intervenants.

Alors que des opportunités de développement professionnel pourraient protéger le personnel de l'épuisement professionnel (Penn, Romano et Foat, 1988), la littérature est pratiquement inexistante en ce qui a trait à la supervision professionnelle au travail des intervenants oeuvrant en déficience intellectuelle.

Dans un même esprit, le rôle spécifique des mécanismes de gestion du stress comme facteur de protection au burn-out n'est pas clair. On sait toutefois que le support offert par l'environnement de travail immédiat semble avoir un impact positif sur la satisfaction au travail (O'Driscoll et Schubert, 1988).

En cours de cheminement professionnel, les besoins du travailleur à l'égard de son développement professionnel sont susceptibles de se modifier (Schein, 1978). Il n'y a cependant pas de données relatives aux intervenants oeuvrant en déficience intellectuelle sur un continuum temporel.

Deux aspects retiennent donc mon attention dans le cadre de cet essai:

> *"on possède peu de données sur le cycle de carrière des intervenants oeuvrant dans différents types de services pour les personnes présentant une déficience intellectuelle."*

> *"on ne connaît pas précisément les liens entre le milieu d'intervention, l'expérience des cliniciens et leur qualité de vie au travail."*

2.2. Objectif

Étudier la relation entre les sources de stress, les

mécanismes de gestion du stress, l'épuisement professionnel, la supervision professionnelle, l'expérience de l'intervenant et le type de milieu où il chemine dans le champ de la déficience intellectuelle.

2.3. Hypothèses

Hypothèse 1: Il existe des variations au plan des sources de stress en fonction de l'expérience et du type de milieu chez l'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle.

Hypothèse 2: Il existe des variations au plan du choix des mécanismes de gestion du stress selon l'expérience et le type de milieu chez l'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle.

Hypothèse 3: L'expérience et le type de milieu ont une incidence sur l'épuisement professionnel chez l'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle.

Hypothèse 4: La perception de la supervision est médiatisée par l'expérience et le type de milieu chez l'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle.

Hypothèse 5: Il existe une relation positive entre les sources de stress et l'épuisement professionnel.

Hypothèse 6: Il existe une relation négative entre la supervision professionnelle et l'épuisement professionnel.

Partie III: Méthodologie

3.1. Sujets

Les sujets sont extraits d'un échantillon plus large de 910 intervenants directs ayant provenant principalement de centres de réadaptation en délinquance juvénile et en déficience intellectuelle du Québec. L'âge moyen des sujets était de 33,6 années. La plupart des répondants avaient plusieurs années d'expérience (M = 10,5 années, E.T. = 6,11). Une large proportion des sujets avaient le statut d'employé régulier permanent (62%), alors que les autres répondants étaient employés à temps partiel, surnuméraires, ou sur la liste de rappel (38%). Le titre d'emploi le plus fréquemment rapporté était celui d'éducateur (73%), les autres étant soient préposés aux bénéficiaires, agents de relations humaines, ou psychoéducateurs (27%). Au plan de la formation liée au travail, 32% des sujets détenaient un diplôme de niveau collégial, le plus souvent en technique d'éducation spécialisée, 48% étaient diplômés d'établissements universitaires, le plus souvent en psychoéducation, et 20% avaient une formation secondaire ou encore une formation n'ayant aucun lien avec leurs activités professionnelles.

Un sous-échantillon représentatif de 225 intervenants oeuvrant en déficience intellectuelle a été retenu des données de recherches de Pelletier et Coutu (1993). De ce sous-échantillon, 119

intervenants proviennent du milieu institutionnel et 103 du milieu communautaire. Au niveau de l'expérience des intervenants, 142 intervenants ont une expérience se situant entre 2 et 153 mois et 80 entre 154 et 312 mois. Les variables du milieu et de l'expérience sont donc celles qui font l'objet de la présente étude.

3.2. Instruments

Cinq instruments furent utilisés dans le cadre de cette recherche (joints à l'annexe D): un questionnaire d'informations générales, un questionnaire d'évaluation de la supervision, un inventaire du risque d'épuisement professionnel, un questionnaire d'évaluation des sources de stress et enfin, une mesure des mécanismes de gestion du stress.

1- Le questionnaire d'informations générales vise à recueillir de l'information sur les caractéristiques démographiques, la formation, l'expérience de travail, les conditions de travail et les pratiques de supervision auxquelles l'intervenant est exposé.

2- Le deuxième instrument portant sur la perception de la supervision professionnelle a été élaboré par Pelletier (1993). Il comprend trois échelles: l'échelle de satisfaction/orientation professionnelle ou émotive, incluant sept items portant sur la satisfaction générale vis-à-vis la supervision en relation avec la

présence d'apprentissages professionnels et de soutien émotif, une échelle de support offert par l'équipe, qui comprend deux items, et, enfin, une échelle à deux items centrés sur une perception de contrôle de la supervision. La consistance interne pour l'ensemble de l'instrument est adéquate (alpha = .84).

3- L'évaluation du risque d'épuisement professionnel a été faite à l'aide d'une version française du Maslach Burnout Inventory (Maslach et Jackson, 1986; Penn, Romano et Foat, 1988). Cet instrument comprend un certain nombre d'items à choix multiples qui génèrent des scores sur trois échelles, l'épuisement et la dépersonnalisation, tous deux facteurs de risque, et le sentiment d'accomplissement personnel, qui constitue un facteur protecteur. Des points de coupure sur chacune de ces trois échelles permettent de déterminer qui est à risque faible, modéré ou élevé d'épuisement professionnel.

Les analyses effectuées sur différentes versions françaises de cet instrument (Dion et Tessier, 1992; Gévry et Alain, 1988) indiquent que cet instrument s'adapte bien en français et que sa validité externe est tout à fait adéquate; par ailleurs, la structure factorielle de l'instrument original est respectée dans la version traduite ici. De plus, les intercorrélations entre les trois échelles de l'instrument original et de la version traduite sont très similaires (respectivement .52 et .59 pour la dépersonnalisation et l'épuisement, -.22 et -.21 pour l'épuisement et l'accomplissement personnel, -.26 et -.31 pour la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel). La consistance

interne des trois échelles de la version utilisée ici est presque identique à celle rapportée par Dion et Tessier (épuisement, alpha = .89 vs .90, dépersonnalisation, alpha = .63 vs .64; accomplissement personnel, alpha = .77 vs .74.

4- L'évaluation des sources de stress a été faite à l'aide d'une version adaptée du Teacher Stress Inventory (Fimian et Fastenau, 1990). Les items de cet instrument qui avaient les saturations factorielles les plus élevées furent traduits, puis regroupés en trois échelles: le stress émotif, qui contient 6 items centrés sur des émotions stressantes vécues au travail, telles que des doutes au sujet de l'efficacité des programmes d'intervention, etc., le stress administratif, qui compte 5 items centrés sur le stress associé aux réunions, au travail clérical, à l'organisation des programmes, et, enfin, le stress défensif, qui comprend 3 items centrés sur les caractéristiques stressantes de la clientèle entre autres au plan de l'agressivité et du nombre. La consistance interne pour l'ensemble de l'instrument est adéquate: alpha = .85.

5- L'évaluation de la gestion du stress a été faite à l'aide d'items extraits d'une typologie des mécanismes de gestion du stress réalisée par Dewe (1985) qui s'est lui-même inspiré en partie du Ways of Coping Seale (Lazarus, 1975, voir Dewe, 19855). Les items retenus se regroupent en 5 échelles; la gestion au travail (3 items), la gestion par l'ignorance (3 items), la gestion par l'évitement (2 items), la gestion hors-travail (3 items) et l'expression de colère (1 items). La consistance interne pour

l'ensemble de l'instrument est acceptable: alpha = .59.

3.3. Déroulement

La direction de plusieurs milieux d'intervention a été contactée afin de solliciter un consentement permettant d'avoir accès au personnel qui était en situation d'intervention directe auprès de la clientèle. Suite au consentement obtenu, les employés ciblés ont été contactés par écrit afin d'être informés du projet et de solliciter une participation volontaire. Le questionnaire était complété de façon anonyme, et retourné par le courrier par le biais d'une enveloppe pré-affranchie. Le taux de réponse global fut de 58%. Les intervenants ont fait part dans la section "commentaires" de l'appréciation du contenu du projet adressé à leurs préoccupations dans le vécu quotidien.

3.4. Stratégies d'analyse

Les hypothèses 1,2,3 et 4 seront testées à l'aide d'analyses de la variance multivariées et univariées (tests post hoc de Sheffé) afin de mesurer l'effet des variables dépendantes sur les variables indépendantes mentionnées. Les hypothèses 5 et 6 seront testées à l'aide d'une matrice d'intercorrélations de Pearson afin de déterminer le niveau de corrélations entre les variables

dépendantes en présence.

Les variables dépendantes (sources de stress, mécanismes de gestion du stress, épuisement professionnel et supervision professionnelle) seront confrontées à un devis factoriel à deux composantes (expérience et milieu) qui génèreront quatre cellules (voir tableau 4).

Tableau IV: Devis factoriel.

	MILIEU 1 INSTITUTIONNEL	MILIEU 2 COMMUNAUTAIRE
EXPÉRIENCE 1 ENTRE 2 ET 153 MOIS	N = 79	N = 63
EXPÉRIENCE 2 ENTRE 154 ET 312 MOIS	N = 39	N = 41

Les points de coupure en ce qui a trait à l'expérience des intervenants oeuvrant en déficience ont été réalisés sur deux bases; soit pour une répartition équitable dans les quatre cellules d'analyse mais aussi parce que la coupure à 153 mois correspond historiquement au début des mouvements de désinstitutionnalisation des années 80 au Québec. Par conséquent, nous avons une représentation équitable de gens ayant une connaissance et une expertise reliée aux deux principaux milieux d'intervention; le milieu institutionnel et le secteur communautaire.

Partie IV: Résultats

Hypothèse 1

Une analyse de la variance univariée appliquée aux échelles des sources de stress indique la présence d'un effet univarié du facteur stress défensif sur la variable expérience 1 ($F = 9,384$, $p<.01$) illustré au tableau 5. On observe aussi un effet univarié du facteur stress administratif sur la variable dépendante milieu 2 ($F = 4,948$, $p<.05$) illustré au tableau 6.

Hypothèse 2

Une analyse de la variance multivariée appliquée aux échelles sur les mécanismes de gestion du stress indique la présence d'un effet multivarié du facteur gestion du stress hors-travail sur les variables dépendantes expérience 1 et milieu 1 ($F = 4,393$, $p<.05$) tel qu'illustré au tableau 7.

Hypothèse 3

Une analyse de la variance univariée appliquée aux échelles d'épuisement professionnel indique la présence d'un effet univarié du facteur sentiment de dépersonnalisation sur la variable dépendante milieu 2 ($F = 9,902$, $p<.01$) illustré au tableau 6. On note également un effet multivarié du facteur sentiment d'accomplissement personnel sur les variables dépendantes expérience 2 et milieu 1 ($F = 6,759$, $p<.01$) démontré au tableau 7.

Des analyses post-hoc de Scheffé effectuées indiquent que les

intervenants plus expérimentés du milieu institutionnel ont un sentiment d'accomplissement personnel significativement plus élevé que les intervenants plus expérimentés en milieu communautaire (tableau 7).

Hypothèse 4

Une analyse de la variance multivariée appliquée aux échelles d'évaluation de la supervision indique la présence d'un effet multivarié du facteur perception d'une orientation contrôlante sur les variables dépendantes expérience 1 et milieu 2 ($F = 4,419$, $p<.05$) illustré au tableau 7.

Des analyses post hoc de Scheffé effectuées indiquent que les

significatif entre le sentiment d'accomplissement personnel et la perception d'une orientation de supervision contrôlante ($V = .2404$, $p < .01$).

Tableau V: Différences entre les groupes sur le facteur expérience.

VARIABLES	EXP = 1 N = 142	EXP = 2 N = 80
HCON F = 0,64 n/s	$\overline{X}$ = 27,75	$\overline{X}$ = 28,08
HIND F = 8,876**	$\overline{X}$ = 4,55	$\overline{X}$ = 6,90
HFOR F = 5,027*	$\overline{X}$ = 2,01	$\overline{X}$ = 3,30
HOR F = 5,096*	$\overline{X}$ = 2,22	$\overline{X}$ = 1,98
MASACOM F = 0,348 n/s	$\overline{X}$ = 39,71	$\overline{X}$ = 40,17
MASEPUI F = 1,360 n/s	$\overline{X}$ = 17,10	$\overline{X}$ = 18,79
MASDEPR F = 0,175 n/s	$\overline{X}$ = 5,50	$\overline{X}$ = 5,29
STRESS1 F = 1,827 n/s	$\overline{X}$ = 16,23	$\overline{X}$ = 15,25
STRESS2 F = 1,003 n/s	$\overline{X}$ = 11,29	$\overline{X}$ = 12,01
STRESS3 F = 9,384**	$\overline{X}$ = 10,72	$\overline{X}$ = 9,15
GESTR1 F = 1,389 n/s	$\overline{X}$ = 13,07	$\overline{X}$ = 12,59
GESTR2 F = 0,204 n/s	$\overline{X}$ = 8,21	$\overline{X}$ = 8,44
GESTR3 F = 0,358 n/s	$\overline{X}$ = 7,54	$\overline{X}$ = 7,39
GESTR4 F = 0,472 n/s	$\overline{X}$ = 8,75	$\overline{X}$ = 8,45
GESTR5 F = 1,076 n/s	$\overline{X}$ = 1,49	$\overline{X}$ = 1,62
SUPER1 F = 0,159 n/s	$\overline{X}$ = 19,01	$\overline{X}$ = 18,74
SUPER2 F = 0,081 n/s	$\overline{X}$ = 6,02	$\overline{X}$ = 6,07
SUPER3 F = 3,066 n/s	$\overline{X}$ = 9,34	$\overline{X}$ = 8,91

Légende
* = .05
** = .01

Tableau VI: Différences entre les groupes sur le facteur milieu.

HCON F = 0,811 n/s	$\bar{X}$ = 28,57	$\bar{X}$ = 27,09
HIND F = 0,021 n/s	$\bar{X}$ = 5,27	$\bar{X}$ = 5,54
HFOR F = 0,694 n/s	$\bar{X}$ = 2,65	$\bar{X}$ = 2,27
HOR F = 0,676 n/s	$\bar{X}$ = 2,18	$\bar{X}$ = 2,08
MASACOM F = 1,043 n/s	$\bar{X}$ = 40,27	$\bar{X}$ = 39,43
MASEPUI F = 0,743 n/s	$\bar{X}$ = 18,25	$\bar{X}$ = 17,10
MASDEPR F = 9,902**	$\bar{X}$ = 4,86	$\bar{X}$ = 6,06
STRESS1 F = 1,554 n/s	$\bar{X}$ = 15,47	$\bar{X}$ = 16,34
STRESS2 F = 4,948*	$\bar{X}$ = 10,91	$\bar{X}$ = 12,30
STRESS3 F = 0,27 n/s	$\bar{X}$ = 10,23	$\bar{X}$ = 10,05
GESTR1 F = 0,27 n/s	$\bar{X}$ = 12,94	$\bar{X}$ = 12,84
GESTR2 F = 1,984 n/s	$\bar{X}$ = 8,02	$\bar{X}$ = 8,60
GESTR3 F = 2,476 n/s	$\bar{X}$ = 7,27	$\bar{X}$ = 7,72
GESTR4 F = 0,205 n/s	$\bar{X}$ = 8,74	$\bar{X}$ = 8,53
GESTR5 F = 0,30 n/s	$\bar{X}$ = 1,55	$\bar{X}$ = 1,53
SUPER1 F = 2.181 n/s	$\bar{X}$ = 18,39	$\bar{X}$ = 19,38
SUPER2 F = 0,49 n/s	$\bar{X}$ = 6,06	$\bar{X}$ = 6,02
SUPER3 F = 0,403 n/s	$\bar{X}$ = 9,24	$\bar{X}$ = 9,08
EXP F = 0,806 n/s	$\bar{X}$ = 1,34	$\bar{X}$ = 1,39

Légende
* = .05
** = .01

Tableau VII: Différences entre les groupes sur les facteurs croisés (expérience et milieu).

VARIABLES	G	EXP = 1 MIL = 1 N = 79	EXP = 1 MIL = 2 N = 63	EXP = 2 MIL = 1 N = 39	EXP = 2 MIL = 2 N = 41
HCON F = 0,777 n/s		$\bar{X}$ = 27,93	$\bar{X}$ = 27,53	$\bar{X}$ = 29,89	$\bar{X}$ = 26,42
HIND F = 0,209 n/s		$\bar{X}$ = 4,39	$\bar{X}$ = 4,76	$\bar{X}$ = 7,09	$\bar{X}$ = 6,74
HFOR F = 0,54 n/s		$\bar{X}$ = 2,26	$\bar{X}$ = 1,69	$\bar{X}$ = 3,46	$\bar{X}$ = 3,16
HOR F = 1,002 n/s		$\bar{X}$ = 2,29	$\bar{X}$ = 2,13	$\bar{X}$ =1,95	$\bar{X}$ = 2,00
MASACOM F = 6,759**	G: 3>4	$\bar{X}$ = 39,35	$\bar{X}$ = 40,16	$\bar{X}$ = 42,13	$\bar{X}$ = 38,32
MASEPUI F = 4,686*		$\bar{X}$ = 18,72	$\bar{X}$ = 15,06	$\bar{X}$ = 17,28	$\bar{X}$ = 20,22
MASDEPR F = 0,519 n/s		$\bar{X}$ = 5,13	$\bar{X}$ = 5,97	$\bar{X}$ = 4,33	$\bar{X}$ = 6,20
STRESS1 F = 1,113 n/s		$\bar{X}$ = 16,09	$\bar{X}$ = 16,42	$\bar{X}$ = 16,25	$\bar{X}$ = 16,22
STRESS2 F = 0,991 n/s		$\bar{X}$ = 10,90	$\bar{X}$ = 11,79	$\bar{X}$ = 10,93	$\bar{X}$ = 13,07
STRESS3 F = 2,989 n/s		$\bar{X}$ = 11,04	$\bar{X}$ = 10,31	$\bar{X}$ = 8,62	$\bar{X}$ = 9,66
GESTR1 F = 0,30 n/s		$\bar{X}$ = 13,08	$\bar{X}$ = 13,06	$\bar{X}$ = 12,67	$\bar{X}$ = 12,51
GESTR2 F = 0,357 n/s		$\bar{X}$ = 7,87	$\bar{X}$ = 8,63	$\bar{X}$ = 8,31	$\bar{X}$ = 8,56
GESTR3 F = 0,156 n/s		$\bar{X}$ = 7,29	$\bar{X}$ = 7,84	$\bar{X}$ = 7,23	$\bar{X}$ = 7,54
GESTR4 F = 4,393*		$\bar{X}$ = 9,12	$\bar{X}$ = 8,29	$\bar{X}$ = 7,97	$\bar{X}$ = 8,90
GESTR5 F = 0,61 n/s		$\bar{X}$ = 1,51	$\bar{X}$ = 1,47	$\bar{X}$ = 1,62	$\bar{X}$ = 1,63
SUPER1 F = 0,273 n/s		$\bar{X}$ = 18,35	$\bar{X}$ = 19,65	$\bar{X}$ = 18,44	$\bar{X}$ = 19,03
SUPER2 F = 1,341 n/s		$\bar{X}$ = 6,13	$\bar{X}$ = 5,92	$\bar{X}$ = 5,97	$\bar{X}$ = 6,17
SUPER3 F = 4,419*	G: 2>4	$\bar{X}$ = 9,20	$\bar{X}$ = 9,48	$\bar{X}$ = 9,29	$\bar{X}$ = 8,56

Légende
* = .05
** = .01

LÉGENDE

* = .05

** = .01

*** = .001

HCON: Heures/semaine de contacts directs avec la clientèle

HIND: Heures/semaine consacrées à du travail individuel

HFOR: Heures/semaine consacrées à de la formation ou à des réunions

MASACOM: Échelle de mesure du sentiment d'accomplissement personnel

MASEPUI: Échelle de mesure du sentiment d'épuisement émotif

MASDEPR: Échelle de mesure du sentiment de dépersonnalisation

STRESS1: Échelle de mesure du stress émotif

STRESS2: Échelle de mesure du stress administratif

STRESS3: Échelle de mesure du stress défensif

GESTR1: Échelle de mesure de la gestion du stress par le travail

GESTR2: Échelle de mesure de la gestion du stress par l'ignorance

GESTR3: Échelle de mesure de la gestion du stress par l'évitement

GESTR4: Échelle de mesure de la gestion du stress hors travail

GESTR5: Échelle de mesure de la gestion du stress par la colère

SUPER1: Échelle de mesure de la satisfaction de la supervision (orientation émotive/professionnelle)

SUPER2: Échelle de mesure de la satisfaction de la supervision (perception du support offert par l'équipe)

SUPER3: Échelle de mesure de la satisfaction de la supervision (perception d'une orientation contrôlante)

Tableau VIII: Matrice d'intercorrélations

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
A	-,11	-,21	,19	,04	,00	-,14	-,01	-,02	,06	,03	-,00	,00	,02	,06	-,12	-,11	-,09	,02
B		,25	-,14	,15	-,04	-,15	,06	,13	-,06	,10	-,09	-,13	-,03	,07	,13	,10	,09	,18
C			-,16	,12	,01	-,08	,00	,05	-,10	-,02	-,16	-,04	-,02	-,00	,11	,11	,13	,17
D				-,15	,32	,16	,14	,04	,26	,06	,08	,02	,08	,08	-,31	-,26	-,15	-,15
E					-,36	-,41	-,29	-,16	-,26	,11	-,16	,03	-,06	-,21	,11	,24	,24	,04
F						,59	,46	,34	,38	,11	,16	,07	,25	,30	-,29	-,26	-,08	,06
G							,40	,28	,28	,04	,26	,09	,14	,28	-,09	-,14	-,01	-,03
H								,53	,52	,26	,11	,11	,32	,29	-,10	-,14	,04	-,07
I									,32	,12	,14	,06	,15	,21	-,18	-,16	-,09	,07
J										,31	,04	,05	,25	,17	-,16	-,12	-,00	-,20
K											,01	,20	,27	,02	-,01	,08	-,01	-,07
L												,21	,07	,11	-,06	-,11	-,07	,03
M													,17	,06	,00	-,00	-,04	-,03
N														,25	,07	,03	,10	-,06
O															-,21	-,25	-,12	,07
P																,28	,45	,02
Q																	,16	,04
R																		-,09

Les corrélations soulignées sont significatives à p < ,05

A: HCON
B: HIND
C: HFOR
D: HOR
E: MASACOM
F: MASEPUI
G: MASDEPR
H: STRESS1
I: STRESS2
J: STRESS3
K: GESTR1
L: GESTR2
M: GESTR3
N: GESTR4
O: GESTR5
P: SUPER1
Q: SUPER2
R: SUPER3
S: EXP

Partie V: Interprétation des résultats

Hypothèse 1: Il existe des variations au plan des sources de stress en fonction de l'expérience et du type de milieu chez l'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle.

Les résultats obtenus confirment en partie la première hypothèse; les intervenants ayant moins d'expérience sont plus sensibles au stress défensif. D'autre part, le stress administratif affecterait davantage les intervenants du milieu communautaire. On ne peut présumer cependant que les variations affectent les trois facteurs sources de stress.

Hypothèse 2: Il existe des variations au plan du choix des mécanismes de gestion du stress selon l'expérience et le type de milieu chez l'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle.

Les données établissent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les groupes bien qu'il existe sur les facteurs croisés qu'une tendance pour les intervenants moins expérimentés en milieu institutionnel à utiliser les mécanismes de gestion du stress hors travail.

Hypothèse 3: L'expérience et le type de milieu ont une incidence sur l'épuisement professionnel chez l'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle.

Les résultats indiquent une tendance inquiétante pour les intervenants du milieu communautaire. D'abord, ils sont plus vulnérables au sentiment de dépersonnalisation. Sur les facteurs croisés, les intervenants plus expérimentés du milieu communautaire sont sensibles à l'épuisement émotif. Finalement, ce même groupe cible se démarque par un faible niveau du sentiment d'accomplissement personnel si on le compare aux intervenants de même expérience en milieu institutionnel.

Hypothèse 4: La perception de la supervision est médiatisée par l'expérience et le type de milieu chez l'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle.

Une partie de l'hypothèse a pu être confirmée. Concernant l'impact de l'expérience en milieu de travail, les intervenants moins aguerris en milieu communautaire auraient une perception aiguë d'être contrôlée en supervision au détriment de leurs aînés. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils sont insatisfaits de la supervision reçue.

Hypothèse 5: Il existe une relation positive entre les sources de stress et l'épuisement professionnel.

Les données sont concluantes révélant que le contrôle administratif provoque un désinvestissement des intervenants vis-à-vis le milieu de travail et que le stress relié au doute sur l'efficacité des programmes d'intervention a un impact significatif sur l'épuisement émotif. On soulignait d'ailleurs précédemment le peu de temps attribué aux intervenants en déficience intellectuelle pour la préparation individuelle.

Hypothèse 6: Il existe une relation négative entre la supervision professionnelle et l'épuisement professionnel.

Les corrélations infirment l'hypothèse à l'effet que la perception d'être contrôlée par la supervision augmenterait le sentiment d'accomplissement personnel. Cependant, une analyse de la variance multivariée apporte un éclairage pertinent du fait que les intervenants moins expérimentés dans le milieu communautaire souhaitent un contrôle par un superviseur.

Partie VI: Discussion

De façon générale, les données recueillies indiquent que les facteurs de l'expérience et du type de milieu sont en relation avec certaines sources de stress, l'épuisement professionnel et la supervision professionnelle. Les données sont d'autre part moins concluantes concernant les mécanismes de gestion du stress.

Certains auteurs abordant le stress des intervenants n'ont pas trouvé de lien entre l'âge et la pression de l'emploi (Kircaldy, Thome et Thomas, 1988). La présente recherche obtient des résultats spécifiques sur le facteur stress défensif qui affecterait les intervenants moins expérimentés dans le domaine de la déficience intellectuelle. D'application générale, les propos de Zabel et Zabel (1982) donneraient un sens aux données recueillies. Notamment sur l'ajustement des attentes professionnelles maîtrisées par les intervenants moins aguerris. La position du débutant est parfois litigieuse; coincé entre un désir de maîtriser les modalités d'intervention et s'imposer comme membre d'une équipe de travail offre de façon potentielle, des réactions similaires aux données de la présente étude.

La variation des sources de stress est non seulement influencée par l'expérience mais aussi par le type de milieu de l'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle. Pelletier, Coutu et Lamonde (1994) précisent que les intervenants directs en

déficience intellectuelle passent beaucoup de temps en contact direct avec la clientèle et moins de temps en préparation individuelle.

On retrouve donc au niveau des données, un élément externe qui vient s'ajouter aux contraintes d'intervention et réduire le temps de planification de l'intervenant. Il s'agit du stress administratif plus particulièrement en milieu communautaire qui pose un problème important aux intervenants. En premier lieu, dans des ressources de type résidentiel, les intervenants sont parfois seuls en présence et doivent donc gérer l'aspect bureaucratique en présence des clients. Puis, le volet des horaires (bouleversements, non remplacement) cause un stress supplémentaire.

On retrouve d'autre part une piste intéressante sur la gestion du stress par les intervenants moins expérimentés oeuvrant en milieu institutionnel avec la clientèle déficiente intellectuelle. La gestion hors travail significativement corrélée avec les données précédentes nous laisse voir que le débutant aurait tendance à ne pas utiliser de lui-même les ressources du milieu afin de réduire le stress en milieu de travail. Si dans les travaux de Singer (1992), on soulève la vulnérabilité au stress des plus jeunes, Sluyter (1985) voit un lien entre l'utilisation de stratégies de gestion du stress actives et directes et une réduction du burn-out. Or. la gestion hors travail est une stratégie indirecte plus ou moins active. On peut s'interroger par ailleurs sur l'influence du

phénomène de clans d'intervenants en milieu institutionnel où les opportunités de soutien sont peut-être limitées pour les intervenants moins expérimentés. Par contre, l'adoption de stratégies hors travail ne peut être reliée de facto à la prévention du burn-out. On n'a tout simplement aucune donnée sur les stratégies hors milieu.

Les résultats de la présente recherche ne permettent pas d'ailleurs de relier la variable expérience et l'épuisement professionnel. On retrouve pourtant dans la littérature une tendance à considérer l'expérience comme un facteur de protection contre le stress et le burn-out (Anderson et Iwanicki, 1984; Russell, et al, 1987; Schwab et Iwanicki, 1982). On peut toutefois émettre une hypothèse à l'effet que la satisfaction au travail est reliée à la variété dans les apprentissages (Jeppesen, 1977) et que de ce fait, il n'y a pas d'âge ou de niveau d'expérience qui tiennent à ce compte.

On peut certainement s'interroger d'autre part sur l'aspect des conditions de travail comme indicateur de stress. Les travaux de Saulnier et Grégoire (1990) sur le changement de statut professionnel démontrent bien que le désir de s'éloigner de la clientèle est un motif très secondaire alors que Burford (1988) cite que la communication déficitaire est possiblement la plus grande cause du stress dans un milieu résidentiel. La présente recherche précise que le milieu communautaire en déficience intellectuelle serait plus à risque à l'intérieur du volet

communautaire. Les propos de Pelletier, Coutu et Lamonde (1994) cernent le milieu résidentiel comme le plus à risque et nous avons tendance à supporter cette hypothèse. D'abord, par la situation décrite précédemment où l'intervenant est appelé à oeuvrer de façon isolée, avec peu de support direct. De plus, son travail exige une présence soutenue de façon prolongée avec des clients ayant parfois des comportements agressifs ou des troubles dysfonctionnels importants. A cette situation, l'intervenant oeuvrant dans des résidences communautaires en déficience intellectuelle n'a que peu d'opportunités d'utiliser des stratégies d'évitement de la source de stress et peu de moments sans contact avec la clientèle.

Les données de la présente recherche illustrant des sentiments de dépersonnalisation et d'épuisement émotif plus élevés ainsi qu'un sentiment d'accomplissement personnel plus bas dans le milieu communautaire peuvent à notre avis être supportées par l'expérience de l'auteur. Le milieu communautaire est au départ un milieu englobant, comportant plusieurs petits milieux de vie diversifiés et décentralisés pour la clientèle et pour le personnel (plateaux de travail, services de santé, services publics, organismes communautaires, etc.). Ce sont aussi pour l'intervenant plusieurs sphères d'intervention où il doit s'adapter à la réalité du client et des milieux. Milieux où se croisent une multiplicité d'intervenants directs et indirects avec leurs propres réalités. Milieux aussi où le bassin de clientèle est plus élevé avec une multiplicité de patterns comportementaux. Cet amalgame de caractéristiques des clients et de variantes organisationnelles

peuvent à notre avis avoir un impact sur les trois composantes de l'épuisement professionnel. Nous croyons toutefois que des données de recherches ultérieures pourraient confirmer cette hypothèse.

Nos données de recherches ont démontré que le soutien reçu par la supervision professionnelle était médiatisé par la variable de l'expérience. L'effet démontré ne s'applique cependant qu'au milieu communautaire en vertu des analyses présentes. Les résultats soutenant que les moins expérimentés perçoivent comme plus contrôlante la supervision en déficience intellectuelle semblent indiquer que la supervision ne constitue pas nécessairement une réponse appropriée à leurs besoins. Bien que la littérature soutienne que les supervisés préfèrent et apprennent davantage de supervisions directives (Brief et Alday, 1975; Gysbers et Johnston, 1966; Kagan et Warren, 1992), nous croyons que le champ d'intervention de la déficience intellectuelle peut avoir un impact sur la perception des supervisés. Notamment parce que le support semble peu fréquent (Wilson, 1988), il peut sembler que les mesures d'aide visent à évaluer la performance des intervenants moins expérimentés. Le burn-out serait à cet effet moins présent dans des environnements de travail où les superviseurs demeurent disponibles sans nécessairement être présents régulièrement dans le milieu d'intervention (Cherniss, 1988). L'individu aurait tendance à rechercher des environnements qui lui permettront d'utiliser ses aptitudes, d'exprimer ses attitudes et d'assumer des rôles gratifiants. A notre avis, il faudrait tenir compte de ces

caractéristiques pour déterminer la forme de support à apporter. Selon Fraser et Labbé (1993), il serait illusoire de croire que l'intervenant ne soit pas à un degré quelconque, soumis à des pressions venant de sa propre histoire et des diverses composantes de l'organisation dont il est membre. Scott, Kadushin, Hall et Schneider (cité par Cherniss et Egnatios, 1978) soulignent que les éducateurs en santé mentale préfèrent une approche supportante et active de supervision professionnelle. Ce que nous croyons être médiatisées par l'expérience et par la perception de l'individu à répondre à ses attentes professionnelles. La présente recherche ne donne cependant pas d'indices sur les préférences en matière de type de superviseur selon l'expérience et de milieu en déficience intellectuelle. Nous ne pouvons à cet effet soutenir les éléments théoriques qui favorisent la supervision par les pairs en milieu de carrière (Bersgaard, 1989; Kagan et Warren, 1992).

Dans une perspective d'application générale, nous considérons certains éléments qui semblent à la base d'une gestion efficace de ressources humaines en sciences sociales.

D'abord l'importance de définir clairement les rôles des intervenants au sein de chaque réseau d'intervention. C'est d'autant plus pertinent avec les courants actuels de décentralisation des services.

A cet effet, il s'agit de s'assurer de la propre perception qu'ont les intervenants de leur rôle, des sources de stress qui

perturbent la réalisation de ces rôles et de la façon dont ils conçoivent les mesures de support qui pourraient réduire les stresseurs au travail.

D'autre part, l'aspect fragmentation-isolation des intervenants en milieu communautaire semble constituer une réalité inévitable. Or, nous croyons que ce n'est pas tant le fait d'être solitaire mais bien l'impression de ne pas être solidaire qui constitue une source de stress. Sur ce, nous croyons que l'aspect formation-information doit être soucieuse des réalités particulières des milieux d'intervention et que ces spécificités soient priorisées au détriment de politiques organisationnelles vastes et floues. Les intervenants psycho-sociaux en contact direct avec la clientèle nécessitent un assortiment d'outils concrets à travers lesquels ils façonneront leurs attitudes professionnelles.

Landesman-Dwyer, Sackett et Kleinman (1980) précisent que l'aspect fonctionnel est priorisé sur l'aspect structural dans une organisation. Il faut donc éviter que la bureaucratisation du travail social se modèle à celle des travailleurs en industrie (Karger, 1981; Fabricant, 1985).

Nous manquons d'élément sur les mécanismes de gestion du stress des intervenants psycho-sociaux mais nous pouvons certainement lancer des pistes de recherche sur l'importance du support social en milieu de travail, à partir de la corrélation

entre cette forme de support et une baisse d'épuisement professionnel.

Au niveau de l'encadrement, nous maintenons la nécessité de vérifier les perceptions de l'intervenant sur le choix d'une forme de support appropriée supportant les éléments théoriques orientant certains besoins en fonction de l'expérience et du dosage dans l'intensité du support offert.

A partir de mon implication personnelle dans mon champ d'expertise professionnelle, je considère qu'il y a à cet égard trois axes d'importance:

- l'organisation du travail;

- l'influence de la personne déficiente intellectuelle et de son réseau;

- la dynamique inter-personnelle dans les mouvements de personnel.

D'abord, l'organisation des services en déficience intellectuelle doit tenir compte de l'impact de la désinstitutionnalisation et de l'intégration sociale des personnes sur l'adaptation à de nouveaux rôles pour l'intervenant psycho-social. Il faut de plus considérer que l'intervenant direct est un

atout important pour véhiculer les valeurs qu'un établissement ou système de services veut transmettre à la population. Les grandes organisations ont tendance à rechercher un support externe lorsqu'il s'agit de former ses employés. Il faudrait auparavant essayer de voir à l'intérieur de son propre organisme s'il y a des ressources disponibles, des gens susceptibles de favoriser l'épanouissement collectif ou du moins créer des opportunités de formation et de soutien professionnel et/ou émotif.

Dans un deuxième temps, on doit considérer que les nouvelles réalités d'intervention liées aux mouvements de désinstitutionnalisation et d'intégration sociale ne concernent plus exclusivement la seule personne qui porte l'étiquette du handicap. L'inadaptation est au départ réciproque entre la personne ciblée et la communauté. On exige donc de l'intervenant qu'il comprenne ces systèmes et qu'il en favorise la jonction. Cette perspective d'assumer de nouveaux rôles n'est pas sans égard à des besoins de formation et de soutien émotif diversifiés dans un contexte multifactoriel complexe.

Finalement, les considérations sur l'adaptation des modèles d'encadrement en fonction de la perception des intervenants découlent de la spécificité de chaque individu et de la configuration des rôles assumés dans une équipe de travail. Au-delà du fait que les opportunités d'échanges en milieu communautaire semblent réduites entre intervenants, il demeure que chaque intervenant au sein d'une équipe est susceptible de se manifester de façon différente avec des besoins particuliers.

CONCLUSION

L'intervenant oeuvrant en déficience intellectuelle partage certaines difficultés relatives à l'ensemble des professions d'aide via le contact direct avec la clientèle. Toutefois, les données sur l'expérience et le type de milieu dans le champ de la déficience intellectuelle nous ont permis de faire certains constats particuliers sur les sources de stress perçues, sur la propension à l'épuisement professionnel et sur l'importance du support professionnel.

Les recommandations accordent une importance nette à l'implication de l'intervenant dans le processus d'organisation des services et supportant ses besoins de diversification, d'apprentissages et d'information (Sarata et Jeppesen, 1977).

On ne suggère pas d'approche universelle en guise de support professionnel mais plutôt une conscientisation à la multiplicité des patterns de besoins dans le champ d'expertise de la déficience intellectuelle.

Un intérêt ultérieur me porterait à vouloir comparer l'adaptation au stress des intervenants qui quittent le milieu institutionnel pour le milieu communautaire à ceux qui ont toujours oeuvré dans la communauté.

Concernant l'effet des données sur ma pratique professionnelle, disons d'abord que je me situerais dans le groupe d'intervenants moins expérimentés du milieu communautaire. Certains constats rejoignent certaines attitudes à modifier vis-à-vis le stress défensif. Peut-être parce que le milieu de la déficience intellectuelle est complexe, le doute est-il plus présent quant à la sélection des programmes d'intervention. Côtoyant un vaste réseau de gens dans le milieu communautaire, il faut définitivement manifester certaines limites quant à la quantité de dossiers à desservir à la fois, au profit d'une qualité de services essentiels.

Finalement, je demeure préoccupé par-rapport aux mécanismes de gestion du stress employés par les intervenants directs. S'agit-il d'une gestion à la pièce, sur-le-champ ou l'utilisation de mécanismes à longue portée tels les activités de loisirs ou même de consultations en psychothérapie. J'avoue sur ce point devoir soumettre mon ignorance...

BIBLIOGRAPHIE

Arches, J., (1991), Social structure, burnout and job satisfaction, Social Work, 36, 202-206.

Bergsgaard, M.D., (1989), Supervision of mid-career teachers: perceptions may be the key to productivity, Education Canada, Fall, 22-27.

Bersani, H. A., et Heifetz, L.J., (1985), Perceived stress and satisfaction of direct-care staff members in community residences for mentally retarded adults, American Journal of Mental Deficiency, 90, 289-295.

Brief, A., et Alday, R., (1975), Employee reactions to job characteristics: a constructive replication, Journal of Applied Psychology, 6, 171-181.

Burford, G.E., (1988), The identification of stressful events and working conditions by group home personnel, Journal of Child Care, 3, 95-110.

Cherniss, C., (1988), Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education, Exceptional Children, 54, 449-454.

Cherniss, C., et Egnatios, E., (1978), Is there job satisfaction in community mental health?, Community Mental Health Journal, 14, 309-318.

Cherniss, C., et Egnatios, E., (1978), Clinical supervision in community mental health, Social Work, May, 219-223.

Cordes, C.L., et Dougherty, T.W., (1993), A review and an integration of research on job burnout, Academy of Management Review, 18, 621-656.

Davis, A.H., Savicki, V., Cooley, E.J., et Firth, J.L., (1989), Burnout and counselor practioner expectations of supervision, Counselor Education and Supervision, 28, 234-241.

Davis-Sacks, M.L., Jayaratne, S., et Chess, W.A., (1985), A comparison of the effects of social support on the incidence of burnout, Social Work, May-June, 240-244.

Derber, C., (1983), Professionals as Workers, Boston : G.K. Hall.

Dewe, P.J., (1985), Coping with work stress: an investigation of teacher actions, Research in Education, 33, 27-29.

Dignam, J.T., Barrera, M., et West, S.G., (1986), Occupational stress support and burnout among correctional officers,

American Journal of Community Psychology, 14, 177-193.

Dionne, J., (1991), La supervision centrée sur les opérations professionnelles: un outil de gestion de la qualité des interventions, Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 20, 109-121.

Eyman, R.K., et Bortwick, S.A., (1980), Patterns of care for mentally retarded persons, American Journal of Mental Deficiency, 82, 137-144.

Fabricant, M., (1985), The industrialization of social work practice, Social Work, 30, 389-395.

Fimian, M.J., et Fastenau, P.S., (1990), The validity and reliability of the Teacher Stress Inventory, Journal of Organizational Behavior, 11, 151-157.

Fimian, M.J., (1984), Organizational variables related to stress and burn-out in community-based programs, Education and Training of the Mentally Retarded, October, 201-209.

Fimian, M.J., (1983), A comparison of occupational stress correlates as reported by teachers of mentally retarded and nommentally retarded handicapped students, Education and Training of the Mentally Retarded, February, 62-68.

Fraser, D., et Labbé, L., (1993), L'approche positive de la personne..., Ottawa : Agence d'Arc.

Gaoni, B., et Neumann, M., (1974), Supervision from the point of view of the supervisee, Journal of Psychotherapy, 23, 108-114.

George, M.J., et Baumeister, A.A., (1981), Employee withdrawal and job satisfaction in community residential facilities for mentally retarded persons, American Journal of Mental Deficiency, 85, 631-637.

Gévry, M. et Alain, M., (1988), L'épuisement professionnel dans le secteur de services humains, Intervention, 80, 60-65.

Goldman, R., et Manburg, A., (1985), Relationships among child care professionals: a model of collaborative supervision, Journal of Child Care, 2, 53-60.

Gysbers, N., et Johnston, J., (1966), Practicum supervision relationship: a majority report, Counselor Education and Supervision, 6, 3-10.

Hill, B., et Bruininks, R., (1981), Physical and behavioral characteristics and maladaptive behavior of mentally retarded people in residential facilities, American Journal of Mental Deficiency, 88, 380-387.

Jayaratne, S., et Chess, W.A., (1984), Job satisfaction, burn-out, and turnover: a national study, Social Work, September-October, 448-453.

Kadushin, A., (1974), Supervisor-supervisee: a survey, Social Work, May, 288-297.

Kadushin, A., (1968), Games people play in supervision, Social Work, July, 23-32.

Kagan, D.M., et Warren, E., (1992), Differential supervision for early, middle and late field experiences in teacher education: the case of Emily, Action in Teacher Education, 13(4), 10-16.

Karger, H., (1981), Burnout as alienation, Social Service Review, 55, 271-283.

Kastner, L.S., Repucci, N.D., et Pezzoli, J.J., (1979), Assessing community attitudes toward mentally retarded persons, American Journal of Mental Deficiency, 84, 137-144.

Kennard, B.D., et al., (1987), The supervision relationship: variables contributing to positive versus negative experiences, Professional Psychology, 18, 172-175.

Kilburg, R.R., Kaslow, F.W., et Vandesbos, G.R., (1988),

Professionnals in distress, Hospital and Community Psychiatry, 39, 723-725.

Kircaldy, B., Thome, E., et Thomas, W., (1988), Job satisfaction amongst psychosocial workers, Personality and Individual Differences, 10, 191-196.

Kivlighan, D.M., Angelone, E.O., et Swafford, K.G., (1991), Live supervision in individual psychotherapy: effects on therapist's intervention use and client's evaluation of session effect and working alliance, Professional Psychology, 22, 489-495.

Knoff, H.M., (1985), Assessing the development of professional skills: an evaluation procedure for training and supervision, Techniques, 1, 192-198.

Krauss, M.W., Seltzer, M.M., et Goodman, S.J., (1992), Social support networks of adults with mental retardation who live at home, American Journal of Mental Retardation, 96, 432-441.

Landesman-Dwyer, S., Sackett, C.H., et Kleinman, J.A., (1980), Small community-residences: the relationship of size to resident and staff behavior, American Journal of Mental Deficiency, 83, 571-580.

Lemay, M., (1987), L'équipe d'intervention, In S. Ionescu, L'intervention en déficience mentale, 386 p., Bruxelles : Mardaga.

Lord, J., et Pedlar, A., (1991), Life in the community: four years after the closure of an institution, Mental Retardation, 29, 213-221.

Macbride, A., (1983), Burn-out: is it real? Probable? Avoidable?, Canada's Mental Health, March, 2-3.

Maslach, C., et Jackson, S.E., (1986), Maslach Burnout Inventory, Palo Alto : Counsulting Psychology Press.

Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec, (1978), Orientation du MSSSQ en regard à l'intégration sociale des personnes présentant une déficience mentale, Québec.

Pelletier, D., Coutu, S., et Lamonde, A., (1994), A comparative study of work-life quality among direct care staff in residential institutional and community settings for the mentally retarded and juvenile delinquents, article non publié, UQAH, Hull.

Pelletier, D., et Coutu, S., (1993), Le rôle préventif de la supervision professionnelle des éducateurs pour inadaptés,

Rapport de recherche présenté à l'Institut de Recherche en Santé et Sécurité du Travail du Québec, UQAH, Hull.

Penn, M., Romano, J., et Foat, D., (1988), The relationship between job satisfaction and burnout: a study of human service professionals, Administration in Mental Health, 15, 157-165.

Putney, M.W., Worthington, E.L., et McCullough, M.F., (1992), Effects of supervisor and supervisee theoritical orientation and supervisor-supervisee matching on interns' perceptions of supervision, Journal of Counseling Psychology, 39, 258-265.

Sarata, B.P.V., et Jeppesen, J.C., (1977), Job design and staff satisfaction in human service settings, American Journal of Community Psychology, 5, 229-236.

Saulnier, Y., et Grégoire, J.C., (1990), Changement de statut professionnel chez des psycho-éducateurs, Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 19, 1-10.

Schein, E.H., (1978), Career dynamics: matching individual and organizational needs, Massachussetts : Addison-Wesley.

Schuler, R.S., (1980), Definition and conceptualization of stress in organizations, Organization Behavior and Human Performance,

25, 184-215.

Sérieyx, H., (1993), Mobiliser l'intelligence des organisation, Conférence pour la Confédération des Centres d'Accueil de Réadaptation du Québec, Montréal.

Shapiro, C., (1982), Creative supervision: an underutilized antidote, In Whiton Stewart Paine (Ed.), Job stress and burn-out: research, theory and intervention perspectives, 314 p., Beverly Hill : Sage.

Sluyter, G.V., (1985), Stress and burnout among superintendents of public residential facilities, Administration in Mental Health, 12, 174-183.

Sterns, L., Alexander, R.A., Barrett, G., et Dambrot, F.H., (1983), The relationship of extraversion and neuroticisin with job preferences and job dissatisfaction for clerical employees, Journal of Occupationnal Psychology, 56, 145-153.

Stevens, G.B., et O'Neill, P., (1983), Expectation and burnout in the developmental disabilities field, American Journal of Community Psychology, 11, 615-627.

Suelzle, M. et Keenan, V., (1981), Changes in family support

netwoks over the life cycle of mentally retarded persons, American Journal of Mental Deficiency, 86, 267-276.

Tracey, T.J., Kimberly, A.H., Malone, J., et Herman, B., (1988), Changes in counselor response as a function of experience, Journal of Counseling Psychology, 35, 119-126.

Turnbull, A.P., Summers, J.A., et Brotherson, M.J., (1986), Family life cycle: theorical and empirical implications and future directions for families with mentally retarded members, In James J. Gallagher et Peter M. Vietze (eds), Families of Handicapped Persons: Research, Programs and Policy Issues, 267 p., Baltimore : P.H. Brookes.

Wessels, D.T., (1989), The etiology of job stress, Loss, Grief and Care, 3, 11-19.

Westling, D.L., (1986), Introduction to mental retardation, Englewood Cliffs : Prentice Hall.

Wilson, P., (1988), Multi-disciplinary work: the emotional problem for the worker, Maladjustment and Therapeutic Education, 6, 98-106

Worthington, E.L., et Stern, A., (1985), Effects of supervisor and supervisee degree level and gender on the supervisory

relationship, Journal of Counseling Psychology, 32, 252-262.

Wolpin, J., Burke, R.J., et Greenglass, E.R., (1991), Is job satisfaction an antecedent or a counsequence of psychological burnout?, Human Relations, 44, 193-209.

Worthington, E.L., (1984), Empirical investigation of supervision of counselors as they gain experience, Journal of Counseling Psychology, 31, 63-75.

Youngs, B., (1978), Anxiety and stress: how they affect teaching, NASSP bulletin, 62, 78-83.

Zabel, R.H., et Zabel, M.K., (1982), Factors in burnout among teachers of exceptional children, Exceptional Children, November, 261-263

ANNEXE A

MOTIFS RETENUS POUR UN CHANGEMENT DE STATUT SOCIO-PROFESSIONNEL CHEZ L'ÉDUCATEUR

Motifs retenus selon les deux catégories (Saulnier et Grégoire, 1990)

CATÉGORIES	MOTIFS
INTRINSEQUE	(2) 1. Désirer transmettre ses connaissances et son expérience de façon implicite (i.e. par les supervisions). (6) 2. Désirer s'éloigner de la clientèle (épuisement, manqué de reconnaissance). (4) 3. Éprouver de l'ennui ou vivre la tâche en général de façon routinière (insatisfaction avec la tâche actuelle). (1) 4. Désirer ajuster ses buts ou objectifs personnels... rechercher de nouveaux défis. (5) 5. Etre parvenu à une meilleure connaissance de soi-même (résoudre des conflits). (3) 6. Désirer plus de pouvoir ou d'autorité afin d'avoir plus d'impact ou d'influence sur le milieu.
EXTRINSEQUE	(2) 1. Désirer un statut social plus élevé. (4) 2. Désirer un salaire supérieur. (3) 3. Désirer un horaire différent (plus grande autonomie ou flexibilité). (1) 4. Profiter d'une opportunité circonstancielle. (5) 5. Mettre un terme à une difficulté ou un conflit avec la direction en place.

ANNEXE B

CYCLE DE CARRIERE

Cycle de carrière
(Schein, 1978)

GROUPE D'AGE	CARACTÉRISTIQUES	SUPPORT REQUIS
16 - 25 ans	- recherche d'emplois. - apprentissage des rouages organisationnels. - maîtrise de l'insécurité, de l'inexpérience. - composer avec l'autorité.	orientation (choix de carrière). formation générale. ajustement des attentes professionnelles.
20 - 30 ans	- accepter des responsabilités. - développer l'initiative. - se trouver un mentor.	formation technique. supervision individuelle.
28 - 35 ans	- développer ses talents et compétences. - travail avec le mentor. - agencer travail et vie sociale. - négocier avec les sentiments de réussite et d'échecs (défis).	orientation sur la tâche à effectuer. ajustements des limites.
35 - 45 ans	- crise du mi-temps (bilan professionnel). - réorientation.	support émotif. supervision par les pairs.
45 - 60 ans	- développer enseignement de ses compétences. - assûmer du leadership. - composer avec la compétition (valeurs des plus jeunes) - négocier avec changements personnels.	favoriser diffusion de la connaissance et échanges.
60 - + ans	- maintenir son identité avec une réduction du temps de travail. - préparer sa retraite (trouver de nouvelles sources de satisfaction)	support émotif.

ANNEXE C

INSTRUMENTS D'ÉVALUATION

QUESTIONNAIRE GÉNÉRAL

Inventaire de satisfaction professionnelle

Consignes: *ce questionnaire comprend un certain nombre de questions ouvertes et à choix multiples. Répondez au meilleur de votre connaissance à toutes les questions.* N.B. L'utilisation occasionnelle de la forme masculine dans certaines questions ne vise qu'à alléger le texte.

Age: ☐ Sexe: ☐

Quel est votre statut d'employé-e? (régulier permanent, temps partiel, remplacement à court ou long terme, sur appel etc.)

_____

Quelle est votre fonction ou votre titre d'emploi? (éducateur, préposé aux bénéficiaires, agent de relations humaines, chef d'unité etc.)

_____

Depuis quelle date occupez-vous cet emploi? année: ☐ mois: ☐

Depuis combien d'années travaillez-vous auprès de personnes en difficulté d'adaptation? ☐

Quel diplôme le plus élevé relié à l'emploi détenez-vous? (cochez la case appropriée)

- ☐ Diplôme d'études secondaires
- ☐ Diplôme d'études collégiales
- ☐ Certificat
- ☐ Baccalauréat
- ☐ Maîtrise
- ☐ Autre (spécifier)_____

Indiquez l'année d'obtention de ce diplôme: ☐

Dans quelle discipline? (cochez la case appropriée)

- ☐ psychologie
- ☐ criminologie
- ☐ psychoéducation
- ☐ éducation spécialisée
- ☐ orthopédagogie
- ☐ travail social

S'agit-il d'une supervision individuelle ou de groupe?

☐ individuelle
☐ de groupe

Combien de temps dure chaque rencontre? ☐

Quel poste occupe votre superviseur? (chef d'unité, consultant, collègue, etc.)

_____

Votre superviseur est-il aussi votre supérieur hiérarchique?

☐ oui
☐ non

Bénéficiez-vous d'une forme de support externe? (consultation, thérapie, croissance personnelle etc.)

☐ oui (spécifier)_____
☐ non

INVENTAIRE DES SOURCES DE STRESS

Consignes: indiquez dans quelle mesure chacun des items décrits ci-après représente une source d'inquiétude ou de stress pour vous, en encerclant le chiffre approprié.

La nécessité d'être constamment attentif-ve aux besoins des clients

1 2 3 4 5 6
Stress mineur Stress moyen Stress élevé

Des doutes quant à la qualité du travail que j'effectue

1 2 3 4 5 6
Stress mineur Stress moyen Stress élevé

Des doutes au sujet de l'efficacité du programme d'intervention

1 2 3 4 5 6
Stress mineur Stress moyen Stress élevé

L'absence de gratitude ou de reconnaissance de la part des clients

1 2 3 4 5 6
Stress mineur Stress moyen Stress élevé

Les changements dans les tâches ou les programmes d'intervention

1 2 3 4 5 6
Stress mineur Stress moyen Stress élevé

Les comportements agressifs des clients envers leurs pairs

1 2 3 4 5 6
Stress mineur Stress moyen Stress élevé

Les comportements agressifs des clients envers le personnel

1 2 3 4 5 6
Stress mineur Stress moyen Stress élevé

Le nombre de clients dont je dois m'occuper au travail

1 2 3 4 5 6
Stress mineur Stress moyen Stress élevé

Le travail administratif et la "paperasse"

1 2 3 4 5 6
Stress mineur Stress moyen Stress élevé

La participation aux réunions et le travail d'équipe

1 2 3 4 5 6

Stress mineur — Stress moyen — Stress élevé

La rencontre de supervision

1 2 3 4 5 6

Stress mineur — Stress moyen — Stress élevé

Les contacts ou le travail avec les parents ou la famille (si applicable)

1 2 3 4 5 6

Stress mineur — Stress moyen — Stress élevé

Les clients qui ne font pas de progrès

1 2 3 4 5 6

Stress mineur — Stress moyen — Stress élevé

Les clients qui ont des difficultés qui ne relèvent pas de ma compétence

1 2 3 4 5 6

Stress mineur — Stress moyen — Stress élevé

INVENTAIRE DES MÉCANISMES DE GESTION DU STRESS

Consignes: indiquez à quelle fréquence vous réagissez de la façon décrite dans chaque énoncé lorsque vous rencontrez une situation frustrante ou stressante au travail, en encerclant le chiffre approprié.

Prendre du recul, me renseigner, demander des avis

1 2 3 4 5 6
Très rarement De temps à autre Très souvent

Envisager différentes solutions

1 2 3 4 5 6
Très rarement De temps à autre Très souvent

Exprimer verbalement ma frustration à des collègues

1 2 3 4 5 6
Très rarement De temps à autre Très souvent

Me fâcher, sacrer, claquer la porte, lancer ou frapper quelque chose

1 2 3 4 5 6
Très rarement De temps à autre Très souvent

En parler avec mon conjoint ou avec des amis

1 2 3 4 5 6
Très rarement De temps à autre Très souvent

Ramener du travail à la maison pour trouver une solution

1 2 3 4 5 6
Très rarement De temps à autre Très souvent

Faire d'autres tâches plus satisfaisantes

1 2 3 4 5 6
Très rarement De temps à autre Très souvent

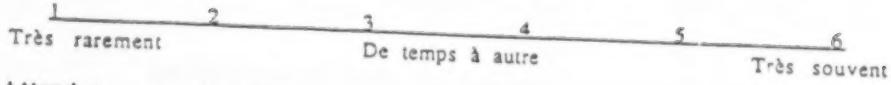
Ignorer momentanément le problème jusqu'à ce qu'il puisse être résolu

1 2 3 4 5 6
Très rarement De temps à autre Très souvent

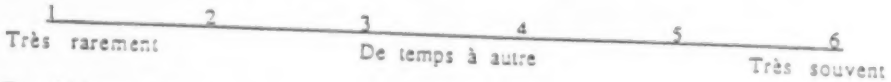
Me distraire, me changer les idées

1 2 3 4 5 6
Très rarement De temps à autre Très souvent

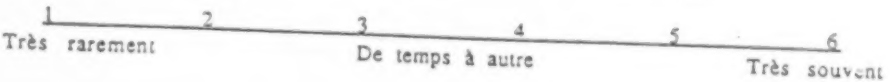
Prendre un verre, manger, fumer une cigarette



Attendre que ça passe



Considérer que la situation est inévitable et l'accepter



INVENTAIRE D'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL

Le reste du questionnaire sert à évaluer certaines de vos attitudes vis-à-vis le travail. Le terme "*client*" y est utilisé pour désigner les personnes auprès desquelles vous travaillez. Assurez-vous de répondre à toutes les questions.

Consignes: encerclez le chiffre qui correspond à la fréquence à laquelle vous vous sentez de la façon décrite dans l'énoncé

Je me sens émotivement vidé-e par mon travail

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je me sens à bout de forces à la fin d'une journée de travail

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je me sens fatigué-e lorsque je me lève le matin et qu'une journée de travail m'attend

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je peux facilement comprendre les sentiments de mes clients

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

J'ai l'impression de traiter certains clients de façon impersonnelle

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Travailler constamment avec des gens est une source de tension pour moi

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je compose efficacement avec les difficultés de mes clients

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je me sens brûlé-e par mon travail

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je sens que j'influence positivement la vie des clients par mon travail

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je suis devenu-e plus dur-e avec les gens depuis que je fais ce travail

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

J'ai peur que cet emploi m'endurcisse au plan émotif

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

J'ai beaucoup d'énergie au travail

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je me sens frustré-e par mon travail

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je sens que je travaille trop fort

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je suis plutôt indifférent-e au sort de certains clients

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Travailler directement avec les gens me stresse trop

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je peux facilement créer une atmosphère détendue avec mes clients

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je me sens épanoui-e après avoir travaillé de près avec mes clients

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

J'accomplis plusieurs choses qui en valent la peine dans mon travail

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

J'ai l'impression d'être à bout

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Dans mon travail, je fais face aux problèmes émotionnels très calmement

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

Je sens que les clients me blâment pour certains de leurs problèmes

0	1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE LA SUPERVISION

Consignes: indiquez dans quelle mesure les énoncés suivants s'appliquent à vous (limitez votre choix à une seule des 4 cases).

Votre supervision vous permet de progresser au plan de la connaissance de la clientèle

- ☐ Tout à fait vrai
- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Tout à fait faux

Votre supervision vous permet de connaître diverses formes d'intervention

- ☐ Tout à fait vrai
- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Tout à fait faux

Votre supervision vous permet de développer vos habiletés d'intervenant

- ☐ Tout à fait vrai
- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Tout à fait faux

Votre supervision vous permet de mieux vous connaître au plan personnel

- ☐ Tout à fait vrai
- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Tout à fait faux

Votre supervision vous permet de connaître les attentes que l'on a à votre endroit

- ☐ Tout à fait vrai
- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Tout à fait faux

Votre supervision sert à contrôler la qualité du travail que vous effectuez

- ☐ Tout à fait vrai
- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Tout à fait faux

Votre supervision vous permet de composer plus efficacement avec les émotions négatives parfois ressenties au travail

- ☐ Tout à fait vrai
- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Tout à fait faux

Vous recevez du support de vos collègues de travail

- ☐ Tout à fait vrai
- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Tout à fait faux

Vos collègues de travail s'intéressent à votre travail et à vos opinions

- ☐ Tout à fait vrai
- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Tout à fait faux

Dans l'ensemble, votre superviseur est sensible à vos besoins

- ☐ Tout à fait vrai
- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Tout à fait faux

Dans l'ensemble, l'horaire de la supervision est respecté (fréquence et durée)

- ☐ Tout à fait vrai
- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Tout à fait faux
- ☐ Il n'y a pas d'horaire prévu

Évaluez de façon globale votre degré de satisfaction vis-à-vis votre supervision

- ☐ Tout à fait satisfait
- ☐ Satisfait
- ☐ Insatisfait
- ☐ Tout à fait insatisfait

Décrivez brièvement le contenu habituel de votre supervision.

_____

_____

_____

X0137591 1

A.-Taché

DATE DUE